



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

ADRIANA REZENDE VARGAS

**SAEB E GESTÃO ESCOLAR PÚBLICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II DO
DISTRITO FEDERAL: MOVIMENTOS, TENSÕES E DESAFIOS**

Brasília – DF
Dezembro/2024

ADRIANA REZENDE VARGAS

**SAEB E GESTÃO ESCOLAR PÚBLICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II DO
DISTRITO FEDERAL: MOVIMENTOS, TENSÕES E DESAFIOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. José Vieira de Sousa.

Brasília – DF
Dezembro/2024

REZENDE VARGAS, ADRIANA
Rs SAEB E GESTÃO ESCOLAR PÚBLICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II DO
DISTRITO FEDERAL: MOVIMENTOS, TENSÕES E DESAFIOS / ADRIANA
REZENDE VARGAS; orientador JOSÉ VIEIRA DE SOUSA. --
Brasília, 2024.
332 p.

Tese(Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília,
2024.

1. Saeb. 2. Gestão Escolar. 3. Uso dos Resultados. 4.
Práticas Pedagógicas. I. VIEIRA DE SOUSA, JOSÉ, orient. II.
Titulo.

ADRIANA REZENDE VARGAS

**SAEB E GESTÃO ESCOLAR PÚBLICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II DO
DISTRITO FEDERAL: MOVIMENTOS, TENSÕES E DESAFIOS**

Comissão examinadora

Professor Dr. José Vieira de Sousa
Orientador – Universidade de Brasília (UnB)

Professora Dra. Alícia Catalano de Bonamino
Examinadora externa – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUCRJ)

Professor Dr. Elton Luiz Nardi
Examinador externo – Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

Professora Dra. Girlene Ribeiro de Jesus
Examinadora interna – Universidade de Brasília (UnB)

Professora Dra. Maria Abadia da Silva
Membro suplente – Universidade de Brasília (UnB)

Dedico este trabalho ao meu pai, Ivônio, e às minhas amadas filhas, Júlia, a quem carinhosamente chamo de 'Presente de Deus', e Mariana, minha valorosa 'Gota Divina'. As constantes palavras de incentivo e o apoio incondicional de vocês me serviram de inspiração e força, guiando meus passos nos momentos mais desafiadores.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus por esta formação, pela constante presença em minha vida e pela beleza do Seu cuidado em cada detalhe. A saúde, a sabedoria e a força que Ele me concedeu foram fundamentais para realizar este sonho e superar todos os obstáculos que encontrei pelo caminho.

Aos meus pais, agradeço pela vida, pelo apoio e pelos valores transmitidos que me moldaram como pessoa.

Às minhas filhas, minhas maiores fontes de inspiração, agradeço pelos sorrisos, abraços, alegrias, compreensão e por me mostrarem o verdadeiro sentido da vida.

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Vieira de Sousa, agradeço pela paciência e dedicada orientação. Sua sabedoria e experiência foram inspiradoras.

Agradeço em especial à Prof.^a Dra. Alícia Catalano de Bonamino, ao Prof.^o Dr. Elton Luiz Nardi e à Prof.^a Dra. Girlene Ribeiro de Jesus, pela receptividade, comprometimento e valiosas contribuições à minha pesquisa.

Aos colegas de curso e do grupo de pesquisa (Grupo de Estudos de Política de Avaliação da Educação Superior – GEPAES), um agradecimento especial pela parceria peculiar de cada um. A jornada foi mais leve e divertida com vocês.

Aos meus queridos amigos, agradeço pela amizade sincera, pelas palavras de incentivo e pela companhia compreensiva de todas as horas.

À Ana Paula Matos de Oliveira, agradeço pelas valiosas contribuições, proporcionadas pelo seu conhecimento sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

À Universidade de Brasília (professores, servidores técnicos-administrativos e funcionários) expresso minha profunda gratidão por todos os anos de formação. Agradeço pela qualificada oportunidade de aprendizado e pelo crescimento pessoal e profissional proporcionado.

Encerrando, recordo a essência da obra ‘O pequeno Príncipe’, de Antoine de Saint-Exupéry: *“Aqueles que passam por nós não vão sós, deixam um pouco de si e levam um pouco de nós”*.

Assim, deixo nesta página o registro de minha mais profunda e sincera gratidão a tudo e todos!

Ficam as lições apreendidas, os desafios superados e as amizades construídas.

RESUMO

A presente pesquisa está vinculada à linha de pesquisa de Políticas Públicas e Gestão da Educação (Poge) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e examina a relação entre a avaliação externa, a gestão escolar e o aprimoramento da qualidade do ensino no contexto do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O objetivo do estudo foi analisar como os resultados do Saeb têm impactado as práticas escolares desenvolvidas pela gestão das escolas públicas de Ensino Fundamental II (EFII) do Distrito Federal (DF). Dada a importância da avaliação no contexto escolar, a pesquisa discute de que maneira as avaliações externas do Saeb podem servir como ferramenta para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem no EFII do DF, auxiliando na reformulação de estratégias educacionais e ampliando as oportunidades de aprendizado. O estudo realizado defende a tese de que a ausência de um plano estratégico para a utilização dos resultados do Saeb nas escolas contribui para a hegemonia de uma concepção restrita de qualidade educacional e interfere no cotidiano escolar, sem oferecer ferramentas eficazes para que a gestão do EFII do Distrito Federal aprimore as práticas pedagógicas. O método de investigação adotado foi o materialismo histórico-dialético por permitir compreender a realidade de forma dialética e reconhecer as interações complexas que permeiam o sistema educacional, utilizando as categorias metodológicas de totalidade, contradição, mediação e hegemonia (Marx, 1985; Gramsci, 2022; Cury, 2000). A abordagem qualitativa foi utilizada, com foco no estudo de caso múltiplo. Para a coleta de dados, foram realizadas análises documentais e entrevistas semiestruturadas com 11 gestores educacionais das três esferas de gestão (nove locais, um intermediário e um central) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). O campo da pesquisa abrangeu três escolas públicas, localizadas na Região Administrativa de Taguatinga, no Distrito Federal. A interpretação dos resultados, utilizando a análise de conteúdo conforme Bardin (2011) e articulada com outros elementos metodológicos, revelou que, embora a SEEDF não seja obrigada a seguir os métodos do Saeb em sua política avaliativa, há uma pressão hegemônica que induz à adoção de seus princípios e resultados. Tal realidade gera tensões e contradições entre os interesses da política nacional e as condições específicas das unidades escolares, evidenciando a necessidade de um equilíbrio entre avaliações quantitativas e qualitativas. As tensões configuram um processo dialético na totalidade avaliativa, que pode resultar em desconexão entre teoria e prática. Os resultados mostram que o Saeb tem impactado as práticas pedagógicas nas escolas de EFII do DF, promovendo reflexões e a identificação de fragilidades, embora a sistematização e a formação em rede necessitem de mediações e aprimoramentos para garantir a eficácia das ações da política avaliativa. Os achados revelam que a ausência de um plano estratégico para a utilização dos resultados do Saeb nas escolas contribui para a hegemonia de uma concepção restrita de qualidade educacional, interferindo no cotidiano escolar e não oferecendo suporte e ferramentas eficazes para que a gestão do EFII no DF possa melhorar suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Saeb; Gestão Escolar; Uso dos Resultados; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This research is linked to the Public Policies and Education Management (Poge) research line of the Postgraduate Program in Education (PPGE) at the Faculty of Education of the University of Brasília. It examines the relationship between external evaluation, school management, and the enhancement of educational quality within the context of the Basic Education Evaluation System (Saeb). The objective of the study was to analyze how Saeb results have impacted the school practices developed by public middle school management in the Federal District (DF). Given the importance of evaluation in the school context, the research discusses how Saeb's external assessments can serve as a tool to improve the quality of teaching and learning in middle schools in DF, aiding in the reformulation of educational strategies and expanding learning opportunities. The study supports the thesis that the absence of a strategic plan for using Saeb results contributes to the hegemony of a restricted conception of educational quality and interferes with school routines without offering effective tools for the management of DF middle schools to enhance their pedagogical practices. The adopted research method was historical-dialectical materialism, as it allows for a dialectical understanding of reality and recognizes the complex interactions that permeate the educational system, using the methodological categories of totality, contradiction, mediation, and hegemony (Marx, 1985; Gramsci, 2022; Cury, 2000). A qualitative approach was employed, with a focus on a multiple case study. Data collection involved document analysis and semi-structured interviews with 11 educational managers from three levels of management (nine local, one intermediate, and one central) within the Secretariat of Education of the Federal District (SEEDF). The research field encompassed three public schools located in the Administrative Region of Taguatinga, in the Federal District. Interpretation of the results, using content analysis according to Bardin (2011) and articulated with other methodological elements, revealed that although SEEDF is not required to follow Saeb's methods in its evaluation policy, there is a hegemonic pressure that induces the adoption of its principles and results. This reality generates tensions and contradictions between the interests of national policy and the specific conditions of school units, highlighting the need for a balance between quantitative and qualitative evaluations. The tensions reflect a dialectical process within the evaluative totality, which can result in a disconnection between theory and practice. Results show that Saeb has impacted the pedagogical practices in DF middle schools, promoting reflections and the identification of weaknesses, although systematization and networked training require mediation and improvements to ensure the effectiveness of evaluative policy actions. Findings reveal that the absence of a strategic plan for utilizing Saeb results in schools contributes to the hegemony of a restricted conception of educational quality, interfering in school routines and not providing support or effective tools for DF middle school management to improve their pedagogical practices.

Keywords: Saeb; School Management; Use of Results; Pedagogical Practices.

RESUMEN

La presente investigación está vinculada a la línea de investigación de Políticas Públicas y Gestión de la Educación (Poge) del Programa de Posgrado en Educación (PPGE) de la Facultad de Educación de la Universidad de Brasilia y examina la relación entre la evaluación externa, la gestión escolar y la mejora de la calidad educativa en el contexto del Sistema de Evaluación de la Educación Básica (Saeb). El objetivo del estudio fue analizar cómo los resultados del Saeb han impactado las prácticas escolares desarrolladas por la gestión de las escuelas públicas de Educación Básica II (EFII) del Distrito Federal (DF). Dada la importancia de la evaluación en el contexto escolar, la investigación discute cómo las evaluaciones externas del Saeb pueden servir como herramienta para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la EFII del DF, ayudando en la reformulación de estrategias educativas y ampliando las oportunidades de aprendizaje. El estudio sostiene la tesis de que la ausencia de un plan estratégico para la utilización de los resultados del Saeb contribuye a la hegemonía de una concepción restringida de calidad educativa e interfiere en la vida escolar cotidiana, sin ofrecer herramientas efectivas para que la gestión de la EFII del Distrito Federal mejore sus prácticas pedagógicas. El método de investigación adoptado fue el materialismo histórico-dialéctico, ya que permite comprender la realidad de manera dialéctica y reconocer las interacciones complejas que impregnan el sistema educativo, utilizando las categorías metodológicas de totalidad, contradicción, mediación y hegemonía (Marx, 1985; Gramsci, 2022; Cury, 2000). Se empleó un enfoque cualitativo, con un enfoque en el estudio de caso múltiple. Para la recolección de datos, se realizaron análisis documentales y entrevistas semiestructuradas con 11 gestores educativos de las tres esferas de gestión (nueve locales, uno intermedio y uno central) de la Secretaría de Estado de Educación del Distrito Federal (SEEDF). El campo de investigación abarcó tres escuelas públicas ubicadas en la Región Administrativa de Taguatinga, en el Distrito Federal. La interpretación de los resultados, utilizando el análisis de contenido según Bardin (2011) y articulada con otros elementos metodológicos, reveló que, aunque la SEEDF no está obligada a seguir los métodos del Saeb en su política de evaluación, existe una presión hegemónica que induce a la adopción de sus principios y resultados. Esta realidad genera tensiones y contradicciones entre los intereses de la política nacional y las condiciones específicas de las unidades escolares, destacando la necesidad de un equilibrio entre evaluaciones cuantitativas y cualitativas. Las tensiones configuran un proceso dialéctico en la totalidad evaluativa, que puede resultar en una desconexión entre teoría y práctica. Los resultados muestran que el Saeb ha impactado las prácticas pedagógicas en las escuelas de EFII del DF, promoviendo reflexiones y la identificación de debilidades, aunque la sistematización y la formación en red requieren mediaciones y mejoras para asegurar la eficacia de las acciones de la política de evaluación. Los hallazgos revelan que la ausencia de un plan estratégico para la utilización de los resultados del Saeb en las escuelas contribuye a la hegemonía de una concepción restringida de calidad educativa, interfiriendo en la vida escolar cotidiana y sin proporcionar apoyo ni herramientas efectivas para que la gestión de la EFII en el DF pueda mejorar sus prácticas pedagógicas.

Palabras clave: Saeb; Gestión Escolar; Uso de Resultados; Prácticas Pedagógicas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Eixos de qualidade: documento de referência do Saeb de 2018 (Inep, 2018)..... 119

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução do Ideb, ensino fundamental II, escolas públicas do DF (2005-2021)... 146

Gráfico 2 – Notas dos testes de Português e Matemática no ensino fundamental II nas escolas públicas do DF (2005-2021)..... 151

Gráfico 3 – Comportamento de frequência das subcategorias por gestão..... 181

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Competências dos membros da gestão escolar (SEEDF, 2019)..... 46

Quadro 2 – Conjunto de 12 artigos selecionados na base SciELO que se correlacionam com o objeto da pesquisa (Brasil, 2023)..... 55

Quadro 3 – Distribuição dos artigos pesquisados por perspectiva de discussão na apropriação dos resultados sobre a relação entre o Saeb e as práticas de gestão escolar..... 62

Quadro 4 – Conjunto de dissertações e teses levantadas nas bases BDTD e no portal da Capes que se correlacionam com o objeto da pesquisa (Brasil, 2012–2022)..... 64

Quadro 5 – Distribuição das dissertações e teses pesquisadas por perspectivas de apropriação dos resultados sobre a relação entre o Saeb e as práticas de gestão escolar..... 73

Quadro 6 – Ciclos e principais características do Saeb (1990–2021)..... 97

Quadro 7 – Alterações nas legislações do Saeb (2005–2022)..... 110

Quadro 8 – Articulação entre descritores e categorias de análise do Saeb (MEC, 2016)..... 117

Quadro 9 – Evolução dos propósitos do Saeb em função das principais alterações teórico-metodológicas ocorridos entre 1990–2022..... 129

Quadro 10 – Monitoramento das estratégias da Meta 7 do Plano Distrital de Educação do Distrito Federal (2015–2024)..... 163

Quadro 11 – Documentos analisados na pesquisa, por nível de gestão..... 177

Quadro 12 – Categorias e subcategorias de análise, unidades de contexto conforme frequência e participação..... 180

Quadro 13 – Alterações nas práticas organizacionais observadas pelos gestores após a pandemia da Covid-19..... 250

Quadro 14 – Características das ações adotadas pelas escolas nas práticas formativas..... 257

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Participantes da pesquisa por esferas de gestão na SEEDF.....	47
Tabela 2 – Quantidade geral de artigos pesquisados no SciELO (Brasil, 2023).....	54
Tabela 3 – Quantidade geral de dissertações e teses levantadas na BDTD e no portal da Capes (Brasil, 2007–2023).....	63
Tabela 4 – Comportamento do índice de distorção idade-série no 9º ano do EFII nas escolas públicas do DF (2007-2021).....	148
Tabela 5 – Escala de proficiência da prova de Português, 9º ano, ensino fundamental II, no Saeb 2021.....	153
Tabela 6 – Escala de proficiência da prova de Matemática, 9º ano, ensino fundamental II, no Saeb 2021.....	154

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
Bird	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ	Custo Aluno-Qualidade
CAQi	Custo Aluno-Qualidade Inicial
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
Covid-19	(Co)rona (vi)rus (d)isease 19(ano – 2019)
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRE	Coordenação Regional de Ensino
CRET	Coordenação Regional de Ensino de Taguatinga
Daeb	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
DF	Distrito Federal
DODF	Diário Oficial do Distrito Federal
DOU	Diário Oficial da União
Encceja	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EFII	Ensino Fundamental II
FCC	Fundação Carlos Chagas
FCP	Fundação Cearense de Pesquisa
FE	Faculdade de Educação
GDF	Governo do Distrito Federal
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ibict	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Idesp	Índice de Desenvolvimento do Estado de São Paulo
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IQEDF	Índice de Qualidade da Educação do Distrito Federal

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Md	Mediana
MEC	Ministério da Educação
ONGs	Organizações Não-Governamentais
PCDs	Pessoas com Deficiência
PDE	Plano Distrital de Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
Pnaeb	Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
Prouni	Programa Universidade para Todos
RBPAAE	Revista Brasileira de Políticas de Administração da Educação
Reuni	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAETHE	Sistema de Avaliação Educacional de Teresina
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saep	Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau
Saresp	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
Saveal	Sistema de Avaliação de Alagoas
SciElo	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Seneb	Secretaria Nacional de Educação Básica
Siade	Sistema de Avaliação das Instituições Educacionais
Simae	Sistema Municipal de Avaliação Educacional de São Luís
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SIPAEDF	Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal
Subeb	Subsecretaria de Educação Básica
TCT	Teoria Clássica do Testes
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
Undime	União dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual de São Paulo
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 – O OBJETO DO ESTUDO NO CONTEXTO CIENTÍFICO.....	51
1.1 O processo de construção do estado do conhecimento.....	51
1.2 Apresentação dos resultados identificados no levantamento do estado do conhecimento.....	53
Síntese parcial.....	87
CAPÍTULO 2 – SAEB: HISTORICIDADE, ORGANIZAÇÃO E CONCEPÇÕES	90
2.1 A evolução do Saeb e sua constituição para o processo educacional.....	90
2.2 Concepções teóricas e metodológicas do Saeb.....	112
Síntese parcial.....	130
CAPÍTULO 3 – GESTÃO E AVALIAÇÃO: POLÍTICAS E PRÁTICAS NO EFII DO DF.....	133
3.1 Avaliação no ensino fundamental II no Distrito Federal: fundamentos e diretrizes	133
3.2 Implicações do Saeb na rede pública de ensino do DF: experiências no EFII.....	145
3.3 Gestão dos resultados no EFII do DF: considerações práticas e estratégias de ação	158
Síntese parcial.....	172
CAPÍTULO 4 – RELEVÂNCIA DO SAEB NO EFII: PERSPECTIVAS DA GESTÃO.....	175
4.1 Perspectivas de análise e interpretação de dados.....	175
4.2 Caracterização dos entrevistados e do campo de análise	184
4.3 O sentido da relação Saeb-Escola na visão dos gestores.....	187
4.3.1 Resultados do diagnóstico de desempenho como referencial de qualidade	187
4.3.2 Influência do currículo do Saeb na percepção da qualidade do ensino	202
Síntese parcial.....	218
CAPÍTULO 5 – IMPLICAÇÕES E USOS DO RESULTADO DO SAEB NO EFII DO DF.....	220
5.1 Análise do uso dos resultados do Saeb nas práticas escolares no EFII do DF	220
5.1.1 Práticas regulatórias.....	226
5.1.2 Práticas organizacionais.....	241
5.1.3 Práticas formativas.....	251
5.2 Recepção e tratamento dos dados	258
5.3 Reflexão coletiva e o planejamento da ação pedagógica	264
5.4 Formação continuada e suporte aos gestores.....	267
Síntese parcial.....	274
CONSIDERAÇÕES FINAIS	278
REFERÊNCIAS	289
APÊNDICES	304

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) e está vinculada à linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação (Poge). O seu objeto é o uso dos resultados das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) pela gestão escolar, com foco nas práticas pedagógicas no ensino fundamental II (EFII) de escolas públicas do Distrito Federal (DF). A investigação contribui com os estudos sobre a relação entre avaliação externa, gestão escolar e aprimoramento da qualidade do ensino.

Na educação, a avaliação se revela como um processo dinâmico, contínuo e indissociável, que se articula ao planejamento, ao acompanhamento e à redefinição das ações pedagógicas (Libâneo, 2004). A relevância da pesquisa realizada reside na compreensão de que a avaliação serve como instrumento fundamental para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, permitindo identificar pontos fortes e fracos, acompanhar o progresso dos estudantes¹ e direcionar o trabalho docente de forma mais eficaz. Por meio da análise de trabalhos, aplicação de testes e observação do comportamento, é possível traçar um panorama do processo educacional, possibilitando a implementação de medidas que contribuam para o desenvolvimento integral dos estudantes. Portanto, os resultados das avaliações externas são essenciais na (re)formulação de estratégias que auxiliem nos processos educacionais e ampliem as oportunidades de aprendizagem.

Embora a avaliação externa seja fundamental, o fortalecimento das políticas educacionais que a orientam é igualmente essencial para garantir sua efetividade. Para alcançar esse objetivo, é imprescindível buscar alternativas eficazes que otimizem o uso dos recursos públicos, combatam o desperdício e assegurem o cumprimento transparente e eficiente dos objetivos estabelecidos nas políticas educacionais. Acreditamos que a relação entre a escola e a política de avaliação do Saeb pode transcender a mera validação de resultados. Consequentemente, compreendemos ser necessário avançar na visão limitada do Saeb como um mero avaliador e reconhecê-lo como um instrumento que se materializa na escola, coletando dados de desempenho e exercendo significativa influência sobre o dia a dia escolar. Portanto, torna-se essencial promover reflexões críticas sobre o poder subjacente a essa política educacional, questionando as limitações ideológicas impostas às escolas por meio de seus

¹ Nesta pesquisa, a nomenclatura adotada é *estudante*, mantendo-se o termo *aluno* exclusivamente nas citações originais dos autores, das legislações e/ou documentos mencionados.

processos avaliativos e buscando alternativas que avancem para processos coerentes, justos e comprometidos com o aprimoramento da qualidade da educação pública ofertada no Distrito Federal.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como um direito fundamental e dever do Estado (Brasil, 1988), responsabilizando o governo federal por garantir padrões mínimos de qualidade no ensino público. Sob essa perspectiva, o Saeb se revela como um marco na história da educação brasileira. Criado na década de 1990, ele nasce em um período de profundas transformações políticas e sociais. Nesse período, segundo Bresser Pereira (2001), o Brasil passava por mudanças tanto na política quanto na administração pública, incluindo o fortalecimento das instituições democráticas, o estabelecimento de direitos fundamentais e a promoção de uma gestão pública eficiente e transparente. O autor argumenta que a reforma administrativa da década de 1990 tinha como objetivo principal transformar a administração pública tradicional, marcada pela burocracia, em uma gestão mais eficiente e flexível, inspirada nos princípios do mercado. Essa mudança buscava alinhar o Estado às exigências da globalização², um processo que intensifica as relações entre países e impacta as sociedades de forma profunda. O objetivo era fortalecer a administração pública e aumentar a competitividade econômica.

Nesse contexto, Fonseca *et al.* (2022) argumentam que a transição para um novo modelo de gestão resultou na substituição do tradicional modelo burocrático pela lógica do gerencialismo³ na administração pública, fundamentada em práticas do setor privado. Segundo os autores, a percepção da ineficácia da burocracia impulsionou a busca por novas estratégias voltadas para a otimização dos recursos financeiros e a diminuição do papel do Estado. Esse processo teve impacto significativo na gestão educacional, especialmente ao reforçar a responsabilização dos gestores no âmbito da nova gestão pública. Embora tente buscar a melhoria da qualidade dos serviços prestados pelo Estado, tal visão corre o risco de reduzir o papel da educação pública a uma lógica de mercado. Ao adotar práticas do setor privado, pode-se ignorar as particularidades do contexto educacional, no qual a formação integral do cidadão

² A globalização representa um fenômeno abrangente que transforma as relações entre as nações, impulsionado por trocas comerciais, culturais e tecnológicas. Essa interconexão global redefine as identidades e as estruturas sociais, marcando um novo momento civilizatório (Santos, 2001).

³ Segundo Afonso *et al.* (2021), o gerencialismo é um modelo de gestão aplicado inicialmente no setor privado, que, a partir do final do século XX, foi adaptado para a administração pública. Ele busca aumentar a eficiência, eficácia e a responsabilização dos gestores, utilizando práticas e princípios empresariais para a organização de serviços públicos. Essa perspectiva administrativa prevê a redução do tamanho do Estado, a delegação de maiores responsabilidades aos gestores e a introdução de métricas de desempenho para garantir a prestação de serviços mais ágeis e centrados no usuário.

não pode ser tratada como uma mercadoria. Além disso, a ênfase na responsabilização dos gestores pode desconsiderar fatores estruturais que afetam os resultados da qualidade de ensino, como a disparidades nas oportunidades educacionais, contextos socioeconômicos desfavoráveis e a carência de investimentos públicos. Embora válida, a tentativa de superar o modelo burocrático pode simplificar o debate, negligenciando a necessidade de um Estado mais ativo na garantia de uma educação equitativa e de qualidade. Por isso, é importante ressaltar que, desenvolvido na década de 1990, o Saeb teve como objetivo identificar desigualdades nas oportunidades educacionais, além de analisar condições socioeconômicas e a insuficiência de recursos. Seus instrumentos permitem investigar como as disparidades no desempenho escolar estão associadas tanto a fatores sociais dos estudantes quanto às práticas pedagógicas das escolas, possibilitando estudos fundamentais para a compreensão dessas relações.

Nesse contexto, o processo de avaliação na educação torna-se um instrumento importante para diagnosticar as necessidades e os desafios do sistema educacional e, conseqüentemente, para a formulação de políticas educacionais mais compatíveis com as necessidades emergentes. Paradoxalmente, segundo Bonamino e Franco (1999), enquanto o país vivenciava um processo de modernização administrativa, inspirado nos princípios do mercado, o Saeb se consolidou como um instrumento que resistia a essas tendências. Para os autores, ao contrário da tendência reformista que buscava a eficiência e a competitividade, o Saeb tinha como objetivo principal assegurar a qualidade do ensino e promover a equidade educacional. Desse modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394) (Brasil, 1996), regulamentou o Saeb, conferindo-lhe um caráter oficial e tornando-o o principal instrumento de avaliação da educação básica no Brasil (Bonamino, 2002). A partir de então, seus resultados passaram a ser utilizados para monitorar o desempenho dos estudantes, das redes de ensino, subsidiando a tomada de decisões e o acompanhamento das políticas educacionais.

No entanto, as tensões dicotômicas entre educação e mercado seguem firmes, gerando constantes contradições no sistema educacional e refletindo diretamente na política avaliativa e em sua efetividade, ao longo do tempo. A disputa gira em torno de dois conceitos centrais: a qualidade social e a qualidade meritocrática. Para Flach (2023), a qualidade social tem o potencial de transformar o modo de vida da população e contribuir para a construção de uma sociedade verdadeiramente justa, livre e igualitária. Em contraste, a qualidade meritocrática está vinculada aos pressupostos capitalistas, que visam atender às necessidades econômicas de mercado e do trabalho. Essas concepções, por sua vez, recaem sobre interesses divergentes que

buscam o domínio hegemônico em torno dos processos avaliativos. Enquanto o sentido social valoriza a qualidade dos processos, como oferta, permanência e compreensão abrangente do mundo, o sentido meritocrático prioriza a quantidade, vinculando os processos ao mérito individual e à competitividade, desconsiderando o contexto social do estudante.

Assim, considerando a perspectiva de Gramsci⁴ sobre as relações de poder e a construção da hegemonia, este estudo busca compreender como os diferentes interesses envolvidos na construção e aplicação do Saeb influenciam a definição das práticas pedagógicas nas escolas de EFII do Distrito Federal. Esses interesses podem envolver processos formativos e meritocráticos, gerando tensões entre os objetivos estabelecidos e a realidade concreta. Os reflexos desse movimento se manifestam em diversas dimensões, como a definição dos conteúdos curriculares, a escolha das metodologias de ensino, a avaliação dos estudantes e a formação dos professores. Para Flach (2023), os processos avaliativos formativos se relacionam a um direito fundamental de caráter social, indicando que a educação deve ser compreendida e inserida em um processo democrático, que não condena os indivíduos à subserviência, mas os forma como cidadãos plenos e capazes. Ainda na visão da autora, em contraste, na qualidade meritocrática da educação oferecida à população, há medidas feitas por indicadores que refletem a lógica da produção capitalista: a educação é vista como mercadoria; a gestão escolar deve ser eficiente; os custos precisam ser reduzidos; e há uma preocupação com a maximização do trabalho.

Ainda sobre os objetivos das políticas avaliativas, Afonso (2000) destaca que os processos regulatórios⁵ inerentes a essas avaliações exercem uma influência decisiva sobre a implementação das políticas educacionais. Desse modo, as normas e os procedimentos estabelecidos para as avaliações externas moldam diretamente as ações e os resultados das políticas educacionais. Embora sejam essenciais para garantir a qualidade e os direitos educacionais, os processos regulatórios podem ser influenciados e utilizados por diversos interesses hegemônicos das classes políticas dominantes, contribuindo para os processos meritocráticos do capital. Para Gramsci (2022), esses interesses referem-se aos objetivos, valores e prioridades de uma classe social dominante que busca manter e expandir seu controle e influência sobre a sociedade. Manifestam-se não apenas pela força ou coerção, mas

⁴ Antonio Gramsci, nascido em Ales, na ilha da Sardenha, Itália, em 22 de janeiro de 1891, e falecido em Roma, Itália, em 27 de abril de 1937, foi um filósofo, político italiano e importante pensador marxista. Seus trabalhos sobre hegemonia, Estado e sociedade civil exerceram profunda influência na teoria política (Fresu, 1972).

⁵ Para Barroso (2005), os processos regulatórios na educação são um conjunto de normas, regras e mecanismos que orientam e controlam as ações dentro do sistema educacional. Essas regras podem ser estabelecidas por governos, instituições ou até mesmo pela própria comunidade escolar.

principalmente pela construção de um consenso cultural, político e ideológico que legitima e naturaliza a posição dominante dessa classe.

Com base no exposto e considerando os objetivos para os quais a avaliação externa pode ser concebida, o Saeb se apresenta como uma política educacional complexa e contraditória. A tensão entre os seus objetivos iniciais e seus efeitos práticos tem sido evidente. Projetada para assegurar a qualidade da educação, conforme Bonamino e Franco (1999), essa política avaliativa, com seu caráter de controle e monitoramento, acaba por influenciar de forma significativa a gestão escolar e, como consequência, as práticas pedagógicas. Essa condição, apesar de gerar dados importantes para a tomada de decisões, também levanta questionamentos sobre o seu impacto real na melhoria da aprendizagem dos estudantes. Face a isso, a questão colocada pela pesquisa foi: de que forma o Saeb tem contribuído para a gestão das escolas públicas de EFII do DF na melhoria da qualidade educacional, considerando sua capacidade avaliativa, o uso dos seus resultados e seu potencial de influenciar o cotidiano escolar?

A fim de compreendermos as influências do Saeb no sistema público de ensino do DF, é fundamental conhecermos sua história a partir do marco histórico da Conferência Mundial sobre Educação, realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, sob a égide da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), evento que impulsionou iniciativas por sistemas de avaliação educacional mais eficientes no mundo. No Brasil, o Saeb, então recém-criado, alinhou-se às tendências da conferência, intensificando a coleta e a análise de dados para monitorar o progresso da educação básica e auxiliar na formulação de políticas educacionais. Com o aprimoramento do Saeb e a adesão dos Estados e do Distrito Federal ao sistema, o apoio financeiro do governo federal foi ampliado; no entanto, isso também acarretava um aumento na pressão estatal sobre as Unidades Federativas. De acordo com Bonamino e Franco (1999), essa expansão da política avaliativa passou a dar maior importância aos indicadores, à coleta e à análise de dados educacionais. Com isso, houve uma potencialização do monitoramento do progresso dos estudantes, resultando na intensificação da avaliação do aprendizado e no aumento dos testes padronizados.

Com o tempo, a situação descrita levou a um contínuo “desenvolvimento de ações e programas que reforçaram a tradução da qualidade por meio de atributos passíveis de serem medidos” (Nardi; Schneider, 2015a, p. 134). A priorização de iniciativas associadas à mensuração em testes, como uma expressão do padrão de qualidade, persistiu em um ciclo constante e provocou uma contradição na relação entre a concepção de qualidade e os resultados das avaliações externas. Fato é que o Saeb, em 25 de março de 2005, foi submetido a uma reestruturação pela Portaria nº 931 do Ministério da Educação (MEC), que estabeleceu pelo

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) a divisão de suas avaliações em dois processos distintos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), que ficou conhecida como Prova Brasil. Com a reestruturação, o Inep, responsável pelas pesquisas de campo, otimizou a operacionalização das avaliações, definiu as competências e habilidades a serem avaliadas em cada teste e elaborou estratégias para a divulgação dos resultados obtidos. Embora o foco dessas avaliações fosse o desempenho de um conjunto de estudantes, a diferença estava na forma como as informações eram divulgadas, que se dava de forma estratificada por rede estadual, municipal e federal, pública e privada, regiões e Brasil, não sendo possível, portanto, identificar escolas ou municípios específicos. No caso do DF, havia resultados apenas por redes pública e privada.

Com a reformulação, a Aneb e a Anresc utilizavam instrumentos semelhantes, diferenciando-se apenas pelo público-alvo e pela divulgação dos resultados, passaram a atender a demandas específicas. A Aneb manteve os procedimentos amostrais para redes públicas e privadas, com foco na gestão da educação básica como um todo. Já a Anresc, censitária, atendia às demandas dos gestores públicos por informações mais precisas sobre a realidade educacional, passou a fornecer médias de desempenho por escola e Unidade Federativa, permitindo que ambas conhecessem melhor suas escolas. Essa mudança, conforme Oliveira (2011), respondeu às críticas acadêmicas sobre as limitações do Saeb amostral, oferecendo uma avaliação mais detalhada e contribuindo para um maior envolvimento das redes de ensino.

As avaliações da ANEB, com aplicação inicial bienal, eram direcionadas a estudantes matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, tanto em escolas públicas quanto privadas. A matriz de referência dessas avaliações, em sua fase inicial, compreendia as disciplinas de Português e Matemática. Além disso, era realizada uma coleta sistemática de dados contextuais, visando caracterizar os estudantes e as escolas participantes. Essas informações permitiam comparações entre anos e etapas escolares, construindo séries históricas e oferecendo um panorama detalhado do desempenho dos estudantes e das condições de ensino.

Posteriormente, no Capítulo 2, aprofundaremos outras transformações pelas quais essas avaliações passaram ao longo da trajetória do Saeb. Com base nas avaliações Aneb e Anresc, em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), um indicador que combina fluxo escolar⁶ e médias de desempenho nos testes para medir a qualidade do ensino na educação básica brasileira (Brasil, 2007a). O método de cálculo desse índice era

⁶ Consiste na combinação entre as taxas de aprovação, reprovação e abandono, obtidas por meio dos dados do censo escolar anual (Inep, 2018).

inicialmente pouco conhecido, mesmo entre os profissionais da educação. Conforme mencionado por Perboni (2016), curiosamente, à época de seu estudo, as escolas, principais envolvidas no processo, não compreendiam a composição do Ideb. Isso denunciava sua desarticulação com as escolas, os docentes e os gestores. Todavia, apesar do descompasso, os dados começaram a ser imediatamente utilizados para tomada de decisões em nível nacional, estadual e municipal, evidenciando o potencial de disseminação da política educacional, mas também revelando sua falha na integração com as escolas e seus respectivos processos formativos.

A partir de então, a correlação entre os resultados das avaliações e o Ideb tornou-se o principal foco das ações governamentais para elevar a qualidade do ensino no Brasil. Apesar da utilidade do Ideb para comparar o desempenho das escolas, sua ênfase em notas estatísticas, em detrimento da análise da escala de desempenho, subestima a complexidade dos processos pedagógicos. No entanto, essa metodologia possibilitou a organização e a segmentação de dados em diversas categorias, como região, zona urbana ou rural e tipo de instituição, gerando um rico banco de informações para análises comparativas ao longo do tempo. A ampla divulgação dos resultados e o monitoramento da qualidade impulsionaram a competitividade entre as escolas e os entes federados, intensificando a cobrança por resultados e a adoção de métodos de avaliação baseados no desempenho. Essa dinâmica levou à proliferação de políticas avaliativas nas redes de ensino, sobrecarregando as escolas com múltiplos testes.

Tais repercussões motivaram severas críticas de pesquisadores e profissionais, e fizeram com que a avaliação externa se tornasse “malvista, rejeitada ou ignorada” (Freitas, 2013, p. 89). Em vista dessa situação, apesar de inicialmente o Saeb resistir aos interesses mercadológicos, gradualmente a política educacional começou a incorporar elementos meritocráticos focados nos resultados, nos números e na lógica da competição. Essa evolução reflete o potencial de influência dos processos econômicos e históricos sobre as relações sociais e, conseqüentemente, sobre as políticas públicas. A adoção de uma perspectiva que privilegia os resultados numéricos e a competição pode desviar o foco da educação como um processo formativo integral. Ao colocar a ênfase nos desempenhos medidos por provas de larga escala, corre-se o risco de reduzir a educação a metas quantitativas, desconsiderando aspectos qualitativos essenciais, como o desenvolvimento crítico, social e emocional dos estudantes.

Em relação ao DF, o Saeb está integrado ao cronograma escolar e segue realizando avaliações de larga escala⁷, gerando e divulgando indicadores de desempenho para apoiar o planejamento pedagógico. Uma vez que seus resultados são apresentados, espera-se que as escolas analisem as razões por trás das proficiências⁸ alcançadas pelos estudantes, revisem seus contextos e planejem intervenções pedagógicas com o objetivo de promover o avanço das aprendizagens. Baseadas em Matriz de Referência⁹, as avaliações do Saeb se constituem em testagens métricas elaboradas, aplicadas e analisadas tecnicamente por um órgão desvinculado do contexto escolar, mas que têm a logística de aplicação supervisionada pela gestão local.

Apesar de suas características uniformizantes, os testes do Saeb permitem a coleta de dados concretos sobre o desempenho específico por unidade escolar e geram expectativas de rendimento que impactam de forma direta e indireta as dinâmicas das escolas. No entanto, embora seja viável realizar análises com base nesses resultados, pesquisadores da educação, gestores e professores estão preocupados com o desvirtuamento dos objetivos da política educacional (Rositolato; Viana, 2014; Freitas, 2018). Isso acontece devido ao desenho adotado em sua execução e à interpretação distorcida dos resultados por diversas esferas sociais e de gestão, que acabam por refletir e contribuir com um projeto educacional e social alinhado aos interesses do Estado que, por vezes, é questionável. É importante destacar que a educação não é neutra no sentido de estar completamente desvinculada dos fatores ideológicos associados a uma classe social (Jesus, 1989). No entanto, nos processos mencionados, o Estado adota um interesse específico relacionado a uma classe dominante. Na maioria dos casos, é nesse interesse que se deve buscar o pensamento implícito, muitas vezes contradizendo o que é expressamente declarado (Gramsci, 2022), o que exige uma análise crítica e um debate transparente.

⁷ Werle (2010) faz uma distinção entre avaliação de larga escala e avaliação externa, explicando que a avaliação de larga escala é um procedimento amplo e extensivo que engloba diferentes modalidades de avaliação, também conduzida por agências reconhecidas pela sua especialização técnica em testes e medidas, porém abrangendo todo o sistema de ensino. Por outro lado, a avaliação externa constitui qualquer avaliação realizada por profissional ou empresa especializada, abrangendo todo o escopo ou apenas parte das ações institucionais.

⁸ De acordo com Klein (2014), a proficiência em avaliações é a medida da habilidade de um indivíduo em uma área específica de conhecimento, expressa por uma escala numérica ordenada e obtida por meio da Teoria de Resposta ao Item (TRI). Conforme a proficiência aumenta, a probabilidade de acertar um item também aumenta. A escala de proficiência não possui uma origem fixa, nem uma unidade de medida absoluta, exigindo a definição arbitrária para evitar a indeterminação. Portanto, é necessário interpretar os pontos alcançados pelo estudante para compreender suas capacidades e o que ele é capaz de realizar com base nos níveis atingidos.

⁹ No contexto das avaliações em larga escala, o termo matriz de referência é utilizado para estabelecer as bases teóricas e conceituais de cada teste ou questionário da avaliação. Ela define as habilidades ou competências que serão avaliadas e orienta a elaboração dos itens. Além disso, a matriz de referência também guia a criação das escalas de proficiência, que indicam os diferentes níveis de desempenho dos estudantes e quais habilidades eles provavelmente serão capazes de demonstrar durante a avaliação (Inep, 2021b).

A partir das avaliações e considerando os indicadores estabelecidos, os resultados do Saeb são comparáveis em uma série de relatórios produzidos pelo Inep, possibilitando a avaliação da evolução de cada unidade escolar e das Unidades Federativas. A estrutura desses relatórios visa facilitar tanto a formulação quanto a execução de ações governamentais, assim como de iniciativas empreendidas pela própria escola (Inep, 2018). É digno de esclarecimento que o documento de referência do Saeb enfatiza a importância do uso desses relatórios para orientar ações dentro da própria escola. No entanto, observa-se que há uma ausência de elementos na política educacional que orientem eficazmente esse uso. Isso acaba deixando a escola entregue às suas próprias condições, sem direcionamento e orientação adequada, o que pode representar uma lacuna significativa na contribuição do seu processo avaliativo, além de favorecer possíveis distorções na utilização das informações produzidas. Por outro lado, destaca-se também que não se trata apenas de repensar o uso dos resultados, mas também da necessidade de aprimoramento tanto dos processos quanto dos indicadores avaliativos.

De acordo com Figueiredo *et al.* (2018), há várias críticas de situações que incidem sobre as bases dos elementos que compõem o Saeb/Ideb, incluindo a prática de simulados, a exclusão de estudantes com baixo desempenho na avaliação, divergências de peso na proficiência entre Português e Matemática, inconsistências no censo escolar e a falta de conexão entre as notas escolares e o indicador, dificultando a compreensão e o uso dos resultados. Além disso, questões internas e externas que afetam a escola são desconsideradas e comprometem a credibilidade do índice e do sistema, levantando dúvidas sobre a estrutura da coleta e divulgação dos dados. Entretanto, para Villas Boas (2009), as avaliações externas e os indicadores não são necessariamente um problema, pois contar com elementos que revelem a situação individual de cada estudante, escola e município é importante. Contudo, a autora destaca que o propósito primordial de tais componentes deve ser direcionado não apenas para a aprendizagem dos estudantes, mas também para a formação contínua dos professores e consequentemente, melhoria de suas atuações.

Todavia, o que se observa é que as políticas educacionais resultantes desses processos, muitas vezes, carecem de coerência para efetivamente melhorar o trabalho das escolas e proteger sua singularidade institucional (Sousa, 2017a), o que pode levar à desvalorização dos processos e resultados dessas avaliações. Por isso, acreditamos que sua condição não pode se limitar apenas ao fornecimento de dados, mas sim evoluir para se tornar uma ferramenta útil na prática pedagógica. Nesse contexto, o papel da gestão escolar ganha proeminência, já que pode auxiliar na compreensão dos elementos que fundamentam o Saeb, o que exige, além das habilidades de gestão, o entendimento das orientações, normativas e regulamentações

relacionadas à política educacional. Ao considerarmos que uma das responsabilidades da gestão é coordenar e implementar as políticas educacionais em vigor, pois não lhe compete ignorá-las, podemos afirmar que cabe à equipe gestora compreender os fundamentos do Saeb.

Essa compreensão facilita o diálogo entre a realidade da comunidade escolar e as demandas das esferas superiores de gestão, mediando os interesses da escola. Contudo, reconhecer as necessidades coletivas e sociais da comunidade escolar também significa questionar e argumentar sobre as estruturas impostas. Reconhecemos que o papel do gestor abrange tanto as funções administrativas quanto a coordenação e articulação dos interesses pedagógicos para a garantia de uma gestão eficaz. A integração entre essas esferas (administrativa e pedagógica) implica uma relação entre ensino e aprendizagem que deriva em um resultado avaliativo. Dessa forma, os dados do Saeb podem ser utilizados para aprimorar a qualidade da gestão e do ensino, indo além de simples análises estatísticas.

A parceria entre gestão escolar e Saeb abre possibilidades e reflexões, já que tem levado o Estado a adotar metodologias avaliativas baseadas em critérios de eficiência e planejamento estratégico, seguindo princípios de gestão gerencial e financeira. Isto é feito como forma de justificar a utilização de recursos e prestar contas à sociedade sobre a qualidade dos serviços educacionais. Todavia, ao aplicar, compilar e analisar informações dos testes, exercendo influência e cobrança sobre a gestão e as práticas pedagógicas nas escolas, o Estado tem assumido isso como conceito de qualidade. Enquanto para o governo a qualidade está sendo traduzida como bons resultados de testes, para pesquisadores como Bonamino (2002), Dourado *et al.* (2007), Jesus *et al.* (2022), Nardi e Schneider (2015b) e profissionais da área, o termo qualidade carece de definição e engloba elementos além desses resultados.

A definição de qualidade na educação é um tema delicado, permeado por conflitos políticos e ideológicos de diversas naturezas. Esses conflitos têm base, entre outros, na ampla abrangência constitucional, uma vez que a qualidade, conforme estabelecido no artigo 205 da Constituição Federal, se manifesta por meio do desenvolvimento humano, da qualificação profissional e do exercício da cidadania (Brasil, 1988). Nesse contexto, o Estado tem adotado um conceito de qualidade educacional que, por um lado, busca atender às crescentes expectativas de estudantes, pais, profissionais e coletividade em geral, diante dos desafios da sociedade contemporânea. Por outro lado, esse conceito, por vezes, se vincula às ideias neoliberais¹⁰, as quais têm como base expectativas produtivistas, o que pode fragilizar as

¹⁰ O neoliberalismo privilegia a livre iniciativa, a desregulamentação e a redução da intervenção estatal na economia, defendendo que a busca individual por lucro é o motor do crescimento econômico. Essa ideologia, que se manifesta em políticas de privatização, redução de gastos públicos e abertura comercial, baseia-se na crença de que os mercados livres são os mais eficientes (Andrade, 2019).

instituições educacionais e mercantilizar os processos de ensino e aprendizagem. Identificar tanto os pontos fortes quanto os fracos para uma melhoria contínua, visando à excelência, é fundamental para as políticas educacionais garantirem que os recursos sejam empregados de maneira eficaz.

Dourado *et al.* (2007, p. 7) destacam que “conceitos, concepções e representações sobre o que vem a ser uma educação de qualidade alteram-se no tempo e espaço, especialmente se considerarmos as transformações mais prementes da sociedade contemporânea”. Os autores afirmam, ainda, que a melhoria sob o enfoque da qualidade só faz sentido quando articulada aos aspectos intra e extraescolares, com a fundamental participação dos atores educacionais na análise da situação escolar. Contudo, observa-se que, na prática avaliativa, o caminho tem se configurado contraditório à visão de educação como prática social e ato político, estabelecendo contornos diferenciados ao longo da história, nem sempre convergentes com as perspectivas proclamadas pelo Estado. Assim, o termo qualidade “segue caracterizado pela polissemia, ambiguidade e imprecisão conceitual” (Nardi; Schneider, 2015b, p. 30), frequentemente associado às circunstâncias ideológicas e multifatoriais, limitadas e/ou possibilitadas por condicionantes econômicos, políticos e culturais.

Presente na relação entre o Estado e a sociedade, a política pública de educação está permeada, em grande medida, por contradições. Compreender sua função social implica considerar seu movimento dialético na formulação de teses, antíteses e sínteses, resultando na relação entre proposições e ações concretas. Tal compreensão auxilia na análise dessas questões e de suas contradições. É válido destacar que, na construção dos processos políticos e sociais que envolvem o Estado, há interesses que movimentam suas ações. Dessa maneira, manifesta-se a relevância da seguinte afirmação: “nos grupos surge a série e do movimento dialético das séries emerge todo o sistema” (Marx, 1985, p. 105). Aplicada ao contexto mais amplo de um sistema social, a ideia do autor pode ser associada ao Saeb, uma vez que sua formulação e implementação são determinadas por interesses ideológicos ligados a grupos de poder e influência política. Para o pensador alemão, a formação social desses grupos é moldada por fatores econômicos que, por sua vez, resultam na estratificação da sociedade em classes, originando interesses diversos, que conforme mencionamos, geram disputas que levam ao grupo que domina impor suas ideias. Tais conflitos, na verdade, buscam uma dominação de significados e valores que, quando vivenciados como práticas, se validam e exercem domínio social.

Segundo Gramsci (2017), a hegemonia se estabelece por meio da dominação de significados e valores promovidos pelo Estado através de instituições sociais que alinham as

exigências das forças produtivas com os interesses das classes dominantes, utilizando-se do controle cultural e moral. Essa hegemonia se sustenta, em grande parte, pelo consenso da maioria da população, que acaba favorecendo a consolidação de determinado construto moral e cultural. No entanto, o conceito de hegemonia também implica reconhecer que os espaços onde a hegemonia dominante é difundida se configuram, simultaneamente, como arenas de luta contra-hegemônica. No caso do Saeb, essa disputa se expressa na busca por uma orientação que efetivamente contribua para a qualidade da educação e para a redução das desigualdades educacionais. É nesse cenário que se revela a contradição inerente à disputa pelo poder hegemônico no campo educacional da avaliação externa na educação básica.

Conforme enfatizado, isso não é exercido de forma coercitiva, mas se estabelece por meio da aceitação voluntária das ideias e valores que interessam ao Estado para a perpetuação do poder. Nesse sentido, a escola, como espaço essencial de produção e difusão cultural, vai além do que é imediatamente aparente, dada a sua ampla influência na formação e manutenção de valores. Para o autor, a escola desempenha um papel central na transmissão de conhecimento e na formação de habilidades essenciais para o funcionamento da sociedade. Ela molda as percepções e comportamentos dos indivíduos, contribuindo para a reprodução das hierarquias e das relações de poder existentes na sociedade, mas também luta contra a concepção do senso comum.

Compreender as implicações da hegemonia nas avaliações do Saeb permite analisar não apenas o que é medido, mas também os interesses envolvidos nas escolhas avaliativas e os grupos que se beneficiam ou são marginalizados pelas práticas de avaliação.

A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática não é um dado de fato mecânico, mas um dever histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no sentimento de distinção, de separação, de independência quase instintiva, e progride até a aquisição real e completa de uma concepção de mundo coerente e unitário. É por isso que se deve chamar a atenção para o fato de que o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa, para além do progresso político-prático, um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequada a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo dentro de limites ainda restritos (Gramsci, 2022, p.104).

O pensamento do autor destaca a importância da consciência política como um passo inicial para a autoconsciência. Ele argumenta que o conceito de hegemonia representa um avanço significativo, pois promove uma visão profunda e integrada dos fenômenos históricos

de maneira progressiva. Sua análise favorece a compreensão do embate entre a realidade prática das escolas e as proposições teórico-práticas do Saeb, evidenciando uma constante tensão de disputa hegemônica entre os interesses formativos e os processos regulatórios fomentados pelas avaliações em larga escala (Werle, 2010). Tal discussão é fundamental para se reconhecer as influências políticas e estruturais que moldam a dinâmica educacional e, conseqüentemente, para a formulação de estratégias que promovam um equilíbrio mais justo e eficaz entre tais interesses conflitantes. Essa dicotomia reflete não apenas a urgência na reformulação da abordagem avaliativa, como também a necessidade fundamental de levar em conta as particularidades e obstáculos únicos enfrentados pela gestão de cada instituição de ensino. Isso demanda uma análise mais aprofundada e sensível às complexidades do ambiente educacional relacionadas à gestão. Caso contrário, corremos o risco de tornar a política do Saeb ineficaz para as dinâmicas escolares, comprometendo assim seu propósito e impacto no sistema educacional.

Face ao exposto, a pesquisa defende a tese de que a ausência de um plano estratégico para a utilização dos resultados do Saeb nas escolas contribui para a hegemonia de uma concepção restrita de qualidade educacional e interfere no cotidiano escolar, sem oferecer ferramentas eficazes para que a gestão do EFII do Distrito Federal aprimore as práticas pedagógicas. Essa tese se fundamenta na premissa de que o trabalho escolar requer organização e desdobramentos significativos para as práticas escolares com o objetivo de cumprir sua função social. Assim, articular as avaliações externas com as internas, de forma cotidiana e reflexiva, consiste em uma importante ação

[...] capaz de fomentar nas escolas e nas redes uma interpelação sistemática sobre a qualidade de suas práticas e dos seus resultados e reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia, regulando o funcionamento do sistema educativo. Portanto, não se trata de desprezar as avaliações e tampouco seus resultados, cabe, antes, analisar os processos avaliativos, objetivando compreender os limites e ressaltar suas potencialidades, principalmente aquelas que podem contribuir com a construção de alternativas pedagógicas para as políticas e as escolas cumprirem suas funções junto à sociedade (Machado; Alavarse, 2015a, p.76).

Conforme destacado pelos autores, a condução do trabalho pedagógico vai além da mera preocupação com o processo avaliativo em si. É vital compreender que o impacto do Saeb se estende para além dos interesses da escola, influenciando profundamente a dinâmica educacional e demandando uma análise mais ampla e cuidadosa das práticas pedagógicas. De forma abrangente, o processo de ensino e aprendizagem requer uma integração das exigências internas, próprias da escola, com as externas, emanadas da sociedade e de sua complexidade

mais ampla, demandando da gestão capacidade técnica e conhecimento da realidade que a circunda para coordenar seus colaboradores. Mas, é válido observar que as atitudes adotadas em relação às avaliações externas podem ser influenciadas por motivações políticas e ideológicas dentro do contexto educacional. “Por se tratar de um fenômeno social, a avaliação tem a ver com ações, atitudes e valores dos indivíduos em diversas dimensões” (Dias Sobrinho, 2002, p. 15). Nesse sentido, há que se ficar atento para que esses interesses não comprometam a essência da avaliação externa, prejudicando sua capacidade de fornecer uma análise real para o sistema educacional.

Analisando as possibilidades e limitações apresentadas, é importante destacar que há vertentes argumentativas que desqualificam o Saeb ao relacioná-lo à perda de autonomia profissional e à mercantilização da educação. Segundo essa linha de pensamento crítica, a avaliação do Saeb passou a se constituir em um instrumento de controle do trabalho escolar e de fortalecimento da meritocracia (Souza, 2014). Essa visão questiona a suposta neutralidade da avaliação e aponta influências políticas e ideológicas presentes em seu processo de concepção, execução e utilização dos dados. Para esse pensamento, a ênfase na mensuração pode negligenciar a diversidade de contextos educacionais e as particularidades de cada instituição, desconsiderando aspectos socioeconômicos, culturais e estruturais que impactam diretamente o desempenho dos estudantes. Além disso, argumenta que a competitividade e a meritocracia perpetuam desigualdades e injustiças ao atribuir exclusivamente aos indivíduos a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso escolar, desconsiderando fatores estruturais e contextuais que influenciam significativamente suas trajetórias educacionais.

Por outro lado, há quem destaque as contribuições do Saeb para a elevação dos padrões educacionais e o qualifique como aliado na garantia do direito à educação de qualidade, quando seus resultados são, de fato, trabalhados na e pela escola. Nessa perspectiva, Santos (2017) argumenta ser necessário estimular os responsáveis pelos processos educacionais, tanto em nível macro quanto micro, a utilizarem os resultados das avaliações para o desenvolvimento de planos, metas e ações concretas que visem à melhoria da qualidade do ensino. Contudo, no que diz respeito às práticas pedagógicas no ambiente escolar, a eficácia¹¹ e a eficiência¹² do Saeb

¹¹ A visão de Sander (2007) sobre eficácia está na capacidade administrativa de atingir metas e produzir resultados conforme planejado. Brooke (2010) concorda com essa perspectiva, no entanto, ressalta que, no contexto escolar, a eficácia está mais relacionada ao cumprimento das funções da escola ao alcançar os objetivos e metas estabelecidos para ela. O último autor enfatiza que a eficácia escolar não é um conceito fixo, mas sim dependente dos objetivos estabelecidos por instituição.

¹² Sander (2007) afirma que eficiência é a capacidade de alcançar um desempenho superior utilizando menos recursos, energia ou tempo, com o objetivo de maximizar os resultados e reduzir erros e desperdícios. Brooke (2010) corrobore com essa afirmação, porém destaca a importância da prevalência da qualidade sobre a relação custo-benefício, especialmente no contexto educacional.

dependem das ações empreendidas após a definição e divulgação dos resultados, as quais podem não estar sendo incentivadas e/ou conduzidas adequadamente pelo MEC/Inep, junto às escolas. Esse cenário de descompromisso com o uso dos resultados pós-divulgação em relação às unidades escolares levanta consideráveis questionamentos sobre sua contribuição para a gestão das escolas, para a qual é propagada na política educacional como sendo útil.

A divulgação dos resultados é importante para demonstrar transparência e controle por parte do Estado. No entanto, essa mesma divulgação pode resultar em uma percepção negativa em relação às escolas com baixo desempenho, levando a classificações e culpabilização. Sem a devida orientação, a divulgação transforma o conhecimento em uma vantagem competitiva no cenário institucional. Enquanto as escolas particulares colhem benefícios financeiros, as públicas se encontram em desvantagem, lutando contra a lógica predatória do mercado na educação e sem autonomia de recursos. Estas e outras questões levaram ao descontentamento e à consequente deslegitimação das avaliações externas por escolas e profissionais, dificultando ainda mais, a conexão entre os instrumentos do Saeb e as práticas pedagógicas.

As expectativas de desempenho geradas pelas avaliações do Saeb afetam diretamente os anseios e as dinâmicas escolares. Nesse sentido, a política educacional assume uma grande responsabilidade na incompreensão de seus resultados e, por vezes, na rejeição ou descaso com o seu processo avaliativo. Isso se deve ao fato de que ele ocorre sem a devida mediação no tratamento pedagógico das informações geradas, o que estimula a ênfase no conceito em detrimento da prática pedagógica. Assim sendo, acreditamos ser importante que o Saeb estabeleça e mantenha uma preocupação constante com as repercussões que suas informações têm para as escolas. O processo avaliativo deve funcionar como um mecanismo de retroalimentação para as ações escolares, exercendo uma influência contínua sobre os resultados da própria avaliação. Caso não seja devidamente considerado, há o risco de seus resultados se tornarem contraproducentes.

A divulgação virtual dos boletins do Ideb, ato executado pelo Inep, é insuficiente para que os profissionais das escolas possam aproveitar esses dados. Além disso, a pouca familiaridade dos gestores com as tecnologias e com o próprio portal do Inep dificulta ainda mais esse aproveitamento (Freitas, 2014b). Se o seu objetivo é promover retorno social e melhorar o desempenho escolar, essa situação configura uma falha técnica de interlocução com as escolas, uma vez que a plataforma digital poderia ser aprimorada para facilitar o fornecimento e a exploração dos dados. Essa situação, embora aparentemente simples, expõe um limite técnico-burocrático da política educacional que precisa ser superado.

Outra ocorrência relevante observada a partir do Saeb foi a prática de adaptação de seus procedimentos e instrumentos de avaliação pelas Unidades Federativas para a criação de sistemas avaliativos locais, resultando em um efeito cascata que permanece alinhado aos padrões nacionais. Esse processo foi definido na presente pesquisa pelo termo replicação, entendido como um fenômeno de criação de sistemas avaliativos próprios baseados no Saeb. Isso ocorre porque esses sistemas apresentam um desenho mais adequado às necessidades do estado ou município a que pertencem. Tal fenômeno foi evidenciado por Sousa (2014) como uma influência significativa das estratégias de avaliação em diferentes níveis de governo e gestão, promovendo uma hegemonia na padronização das práticas e decisões adotadas pelos gestores educacionais.

A autora ainda destaca que tanto as políticas municipais quanto as normas regimentais das escolas frequentemente refletem aquelas produzidas para as escolas estaduais. Segundo ela, esse fenômeno repercute de igual maneira na promoção da centralidade e responsabilização dos gestores pelos resultados. Há uma percepção de que a implementação de medidas estratégicas pelos gestores contribui diretamente para o aumento do Ideb, devido à sua importância na condução do processo pedagógico. Todavia, ao articular os desafios na disponibilização dos dados pelo Saeb com a dificuldade dos gestores em explorá-los, destaca-se uma contradição na política educacional. A centralidade da função da equipe gestora no ensino fundamental II confirma a relevância da gestão como eixo garantidor de qualidade e integração entre os diversos processos escolares (Inep, 2018). No entanto, essa política falha ao não facilitar para os gestores a compreensão dos dados, comprometendo sua capacidade de promover melhorias efetivas.

Adicionalmente, o Saeb tem servido como modelo para a reprodução de avaliações nacionais, expandindo a cultura avaliativa em larga escala. Essa situação tem impactado significativamente a realidade escolar, interferindo em sua cultura, alterando seus valores, modificando seus objetivos e redefinindo o trabalho dos professores, além de ressignificar as relações entre os indivíduos envolvidos no cotidiano escolar (Oliveira, 2011). Tais circunstâncias dificultam a implementação de avaliações como oportunidade de reflexão interna da escola sobre seus próprios objetivos, necessidades e formas de superá-las. Isso não favorece o aspecto formativo para a aprendizagem, posto que os dados e sua compreensão não são facilitados. Ademais, a falta de transparência no uso dos resultados pelo próprio Saeb levanta dúvidas sobre os objetivos reais da política educacional. Conforme Santos (2018) observa, a ausência de retorno adequado para as escolas cria uma lacuna no entendimento do que o governo faz com os resultados. Essa falta de comunicação efetiva resulta apenas na

transmissão de dados aos gestores escolares, sem fornecer os recursos necessários que poderiam melhorar a prática pedagógica. Nesse sentido, o processo se torna meramente um mecanismo de monitoramento e controle, carecendo de impacto formativo no ensino. Sem mediação, o Saeb se torna um instrumento unilateral de avaliação, dificultando o diálogo entre a escola e a política educacional.

Com base no exposto e com o objetivo de compreender as possíveis contribuições do Saeb para as práticas pedagógicas na educação básica do DF, especificamente no EFII, a análise do objeto foi orientada pelos seguintes pressupostos:

- a política educacional do Saeb hegemoniza uma visão restrita de qualidade no ensino fundamental II do DF;
- a insuficiência no processo de interação dos resultados do Saeb com as práticas escolares resulta na subutilização dos resultados do Saeb nas escolas;
- a avaliação do Saeb impacta as rotinas escolares, mas não contribui significativamente para a melhoria da qualidade do ensino, servindo principalmente como mecanismo de controle e cumprimento de metas;
- a análise reflexiva dos resultados do Saeb pelas equipes gestoras pode embasar o planejamento de ações pedagógicas mais eficazes;
- investir em estratégias para utilizar os resultados do Saeb na gestão escolar pode otimizar as práticas pedagógicas, tornando a política educacional mais eficiente.

Com base nesses pressupostos, o objetivo geral da pesquisa foi analisar como o uso dos resultados do Saeb tem repercutido nas práticas escolares desenvolvidas pela gestão das escolas públicas de EFII do DF, considerando seu impacto na melhoria da qualidade do ensino. Em consonância com o objetivo geral, a pesquisa teve os seguintes objetivos específicos:

- analisar a trajetória histórica do Saeb, destacando seus objetivos, metodologias e instrumentos de avaliação, e como suas transformações ao longo do tempo impactam as práticas pedagógicas nas escolas públicas de EFII do DF;
- investigar as implicações do uso dos resultados do Saeb pelas escolas públicas do EFII do DF, com ênfase nos reflexos dessas informações nas decisões pedagógicas e administrativas, e em como a falta de diretrizes compromete a eficácia desse uso;
- explorar as potencialidades e os desafios na utilização dos resultados do Saeb para o cotidiano escolar do EFII do DF, considerando as percepções dos gestores sobre a contribuição dessas avaliações para a melhoria da qualidade do ensino e os obstáculos encontrados para transformar os dados obtidos em ações concretas;

- examinar como o uso colaborativo e integrado dos resultados do Saeb nos processos de gestão do EFII do DF pode fomentar uma cultura escolar de análise e reflexão sobre as práticas pedagógicas, contribuindo para a melhoria contínua da qualidade do ensino.

A pesquisa foi realizada no âmbito da SEEDF, em três escolas públicas do DF que oferecem o EFII, localizadas na Região Administrativa¹³ de Taguatinga, área sul. Essas escolas foram definidas com base nos índices divergentes (baixo, médio e alto) do Ideb, referentes aos resultados do ano de 2021. A escolha pelo EFII foi motivada pela sua complexidade, caracterizada por uma etapa de transição significativa para os estudantes devido à alteração estrutural na dinâmica das aulas e na abordagem dos conteúdos. Nesse contexto, a avaliação enfrenta desafios específicos, frequentemente resultando em altas taxas de reprovação, ampliando a seletividade e perpetuando desigualdades educacionais, o que dificulta o processo ensino e aprendizagem tanto para estudantes quanto para professores e, conseqüentemente, para a gestão.

O EFII enfrenta obstáculos como a fragmentação curricular em componentes isolados, que aumenta o número de professores por turma e dificulta a articulação e coordenação pedagógica, incluindo o processo de avaliação. Além disso, a fase biopsicossocial dos estudantes, durante a pré-adolescência e adolescência, envolve mudanças físicas, cognitivas, psicológicas e sociais primordiais. Durante esse período, os discentes encaram desafios como motivação, pressão social, variações emocionais, transformações físicas e dificuldades de aprendizagem. Por essa razão, o interesse particular desta pesquisa incide nessa fase escolar, dado o volume de desafios que ela carrega.

Para compreender a complexidade da política educacional do Saeb, adotamos o materialismo histórico-dialético como método. Tal escolha se justifica pela capacidade desse método de analisar as relações sociais em sua dimensão material e histórica, considerando as transformações sociais ao longo do tempo. A análise parte da interpretação dialética dos fatos refletida na lógica da “afirmação, negação e negação da negação” (Marx, 1985, p. 103) e proporciona uma compreensão abrangente das condições sociais, considerando não apenas suas manifestações superficiais, mas também os contextos históricos e sociais subjacentes. A partir desta análise, foi possível compreender as interações e influências históricas que moldaram a política educacional do Saeb e abstrair as contradições presentes na função que ela desempenha. Como enfatizado por Marx e Engels (2013), é essencial analisar, compreender e explicar os

¹³ O Distrito Federal não possui municípios, razão pela qual a divisão territorial adotada para fins de gestão administrativa. Essa divisão tem como propósito promover uma melhor articulação e atendimento às necessidades específicas de cada área do Distrito Federal (Distrito Federal, 2022).

fenômenos levando em consideração os aspectos circundantes e as relações de trabalho que os compõem.

A materialidade social caracterizada pela luta de classes exerce uma influência profunda nas políticas educacionais. A contradição entre capital e trabalho presente nas relações de produção se manifesta nas estruturas sociais e políticas, moldando a educação como um instrumento de reprodução social ou transformação. Assim, as políticas educacionais não surgem de forma isolada, mas moldadas e mediadas pela correlação de forças em determinado momento histórico. Nesse sentido, Gramsci (2022) contribui significativamente ao subsidiar uma análise que supera o risco do reducionismo ou determinismo econômico no campo educacional. Sua concepção de hegemonia possibilita compreender a educação não apenas como um reflexo das relações econômicas, mas como um espaço estratégico na disputa pelo consenso e pela direção política da sociedade. Para o autor, a escola é um espaço contraditório, onde tanto a hegemonia dominante é reproduzida quanto possibilidades contra-hegemônicas podem emergir. A ideia de autonomia relativa das instituições educacionais revela que, apesar de estarem inseridas em estruturas de dominação, elas possuem certa margem de manobra para promover práticas educativas críticas e emancipatórias. Além disso, esse conceito ajuda a entender o significado da autonomia relativa dos espaços onde a hegemonia é produzida e difundida, revelando como esses espaços podem também se tornar arenas de resistência e transformação. Portanto, as políticas educacionais ganham legitimidade e sustentação dentro dessa dinâmica de poder, refletindo não apenas considerações pedagógicas, mas também interesses de classe, agendas políticas e aspirações ideológicas (Deitos; Sobzinski, 2015). Ao considerar essa interconexão, podemos analisar as políticas educacionais de forma contextualizada, compreendendo como elas são influenciadas pelas dinâmicas sociais e políticas de cada época.

Inserido no contexto das políticas públicas brasileiras, o Saeb reflete as prioridades e os desafios da educação, sendo moldado por fatores históricos, sociais e políticos mais amplos. Suas ações são direcionadas por razões ideológicas que visam acomodar interesses em uma luta de opiniões contrárias. Portanto, as políticas educacionais seguem uma razão humana, “que é tudo, exceto pura, sendo capaz apenas de visões incompletas, encontra, a cada passo, novos problemas a resolver” (Marx, 2010, p. 113). O autor destaca o condicionamento social da razão, a ideia de que nossa capacidade de pensar e compreender o mundo é moldada pelas nossas experiências, pela sociedade em que vivemos e pelos interesses que defendemos. Consequentemente, ao identificar as necessidades e as oportunidades que surgem do

desenvolvimento material, podemos agir de forma intencional, formulando projetos educativos que contribuam para a transformação social.

Ao se basear em resultados, a avaliação busca compreender a materialidade dos objetivos e processos desenvolvidos no contexto da ação educativa, constituindo-se em um elemento importante na busca pela qualidade. É fundamental reconhecer que as respostas obtidas pelas escolas, bem como pela política avaliativa, são componentes integrantes de um sistema em constante evolução, que se adapta às mudanças rápidas nas conjunturas política, econômica e social. Assim, o objeto do conhecimento é real e concreto, porém é continuamente moldado e transformado pelas múltiplas determinações que o cercam.

Tudo o que existe, tudo o que vive sobre a terra e sob a água, existe e vive graças a um movimento qualquer. Assim, o movimento da história produz as relações sociais, o movimento industrial nos proporciona os produtos industriais, etc. Da mesma forma como, à força da abstração, transformamos todas as coisas em categorias lógicas, basta-nos somente abstrair todo caráter distintivo dos diferentes movimentos para chegar ao movimento em estado abstrato, ao movimento puramente formal, à fórmula puramente lógica do movimento. Se se encontra nas categorias lógicas a substância de todas as coisas, imagina-se encontrar na fórmula lógica do movimento o método absoluto, que tanto explica todas as coisas como implica, ainda, o movimento delas (Marx, 1985, p. 104).

Com base nesse pensamento do autor, podemos entender que a análise materialista da história e da sociedade atribui uma centralidade ao conceito de movimento. O autor destaca a importância da abstração e da busca por uma compreensão das leis que regem esse movimento para entendermos o desenvolvimento social. O movimento é a força fundamental que permeia todas as facetas da existência, e tudo o que existe é resultado de algum tipo de movimento. Essa força é a motriz por trás das relações sociais, dos avanços econômicos e de outros aspectos da vida humana e social. Com a abstração dos diferentes tipos de movimento, chegamos ao sentido do próprio movimento em si e esse resultado é visto como uma fórmula puramente lógica que explica não apenas as mudanças, mas a essência das coisas.

Marx (1985) defende que devemos analisar as dinâmicas e os processos em constante fluxo para compreender adequadamente a realidade e as forças que a impulsionam. Segundo ele, é preciso entender que tudo o que existe é concreto e resultado da produção humana, podendo ser investigado e, portanto, conhecido racionalmente. Adotando a concepção dialética, o autor reflete sobre essas relações materiais, destacando que o movimento é o germe de todas as transformações. A consciência, então, não é autônoma, mas determinada pelas condições sociais influenciadas pelas relações de produção. Portanto, nessa perspectiva metodológica, os

objetos e sua materialidade têm existência concreta, sendo determinados pela política, cultura e ideologia, e não o contrário. Desse modo, em sua concepção “o centro da gravidade da lógica é deslocado para fora de seu eixo. [...] é a ideia que, em busca de seu equilíbrio, passará a girar em torno dos objetos”¹⁴ (Marx, 2010, p. 21). Essa abordagem implica uma mudança fundamental na forma como entendemos a lógica e o conhecimento, destacando a centralidade dos objetos materiais na formação e validação das ideias. Sublinha a interdependência entre pensamento e realidade material, reforçando a importância de considerar o contexto e as condições materiais na análise e desenvolvimento do conhecimento. Uma vez que a consciência dos indivíduos é moldada pelas condições materiais em que vivem, ela é influenciada por múltiplos e determinantes fatores. Portanto, “os mesmos homens que estabelecem as relações sociais de acordo com a sua produtividade material produzem, também, os princípios, as ideias, as categorias de acordo com as suas relações sociais” (Marx, 1985, p.106). Nesse sentido, a consciência humana não é considerada como algo isolado e independente, mas como resultado das condições materiais e sociais em que os indivíduos estão inseridos.

Para Marx (2013), as ideias e concepções que surgem na sociedade são reflexos das relações de produção e das classes sociais em conflito. Isso implica dizer que as concepções, valores e ideologias presentes na política educacional do Saeb são influenciadas pelas condições materiais de existência e pelas relações sociais estabelecidas. Essas concepções e valores se traduzem na execução das ações educativas, demonstrando a efetivação das diretrizes políticas e econômicas por meio das medidas e leis estabelecidas pelo Estado. Por conseguinte, é importante compreender como essa política avaliativa tem sido concebida e aplicada, tanto em termos de ideias quanto de práticas propostas para as escolas no Distrito Federal, bem como compreender a maneira como essas práticas são implementadas nas instituições de ensino. A reflexão é feita considerando que “não é uma relação mecânica nem imediata, mas que se constitui com um todo orgânico” (Gil, 2008, p. 22) dialeticamente contraditório. Logo, podemos inferir que o que é concebido no ambiente escolar pode não ter sido necessariamente proposto, enquanto o que é proposto na política do Saeb pode não estar sendo efetivamente implementado na prática. Para alcançar esse objetivo, a metodologia utilizada deve combinar teoria e empiria.

¹⁴ Nesse pensamento, Karl Marx, em contraposição a Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770–1831), rompe com o idealismo ao afirmar que a história é impulsionada pelas relações materiais de produção, e não por ideias abstratas. Enquanto Hegel prioriza o espírito e as ideias como motores da história, Marx destaca a luta de classes e as condições materiais como forças transformadoras da sociedade (Marx, 2010).

À luz do exposto, as propostas do Saeb podem ser entendidas como a concretização do pensamento, enquanto sua efetiva aplicação nas escolas representa o conhecimento sendo colocado em ação, com sua interpretação e intenção próprias. A percepção do Saeb como produto da atividade subjetiva dos envolvidos reforça a ideia de que há uma realidade moldada pelos interesses humanos. Essa abordagem refuta a noção de uma política desvinculada da prática. Ao contrário, destaca a importância de enfrentar as contradições inerentes à política educacional por meio da relação entre o que é proposto e o que é efetivamente realizado, entre o conceito e a realidade tangível. Portanto, o objetivo é interpretar a realidade confrontando as contradições e procurando uma conexão mais próxima entre as propostas e sua implementação prática.

A questão que se coloca, portanto, é a da necessária e da adequada articulação [...] entre teoria e prática, através de um caminho metodológico que permita que o concreto se torne compreensível pela mediação do abstrato, e o todo através da mediação da parte, sem o que nossa produção sempre será parcial e pouco útil para dar suporte às intervenções no sentido da transformação da realidade (Kuenzer, 2013, p. 61).

De acordo com o trecho destacado, cada modo de apropriação possui uma intenção específica que é composta por um sentido subjetivo (teórico) e um sentido objetivo (prático), ambos devendo ser adequadamente articulados e levados em consideração. Além disso, com base na abordagem do materialismo histórico-dialético, que afirma que a consciência é determinada pela existência, é necessário considerar duas perspectivas: a científica, em termos históricos essenciais, e a filosófica, sob a ótica da dialética. Ainda segundo a autora, é possível identificar três formas específicas na cientificidade deste método: investigação, análise e exposição. Nesta pesquisa, a investigação tem como ponto de partida a história do Saeb, que, sob uma perspectiva dialética, revela seu trajeto, suas concepções, bem como as estruturas e os processos que foram adotados ao longo do tempo. Na análise crítica dos acontecimentos ao longo dos anos, desde sua criação e suas interrelações com o campo social da atuação escolar, encontramos a perspectiva de exposição. A análise se configura ao expor, descrever e explorar os instrumentos que compõem a política educacional do Saeb, detalhando em cada momento histórico suas proposições em relação às práticas pedagógicas. Por fim, relacionamos essas descobertas com a compreensão de seus elementos, sua incorporação e utilização pela gestão nas escolas públicas de EFII do Distrito Federal.

O Saeb e a gestão escolar pública estão interligados de forma interdependente. Nesse contexto, os gestores públicos têm a responsabilidade de implementar as políticas estabelecidas e alinhar suas ações às diretrizes propostas, enquanto as políticas públicas dependem desses agentes para se concretizarem. Assim, este estudo considerou necessário aprofundar a relação entre o Saeb e as práticas escolares, investigando como a política nacional é recebida, direcionada e tratada pelos gestores escolares no âmbito da SEEDF. O objetivo foi esclarecer a trajetória da política nacional na educação local, analisando sua dinâmica em relação ao contexto histórico-social da educação no DF e levando em conta as tensões e contradições inerentes. Buscamos interpretar as determinações que moldam o diversificado campo de ações avaliativas adotadas pelo governo local, com base em ajustes e definições apresentadas nos documentos oficiais, bem como na perspectiva de legitimação e aplicação da política nacional no ambiente escolar local.

Para a análise metodológica do objeto de estudo utilizamos as categorias do método, hegemonia, contradição, totalidade e mediação; que serviram como fios condutores da pesquisa. De acordo com a finalidade da produção de conhecimento, são as categorias que servem como critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados. Essas categorias fornecem à pesquisa um princípio de sistematização que confere sentido, cientificidade, rigor e importância, como afirma Kuenzer (2013). Elas se constituem no alicerce para a compreensão da realidade, não sendo estabelecidas por princípios lógicos, mas sim elaboradas a partir das interações humanas, que englobam a educação e suas políticas. Além das categorias metodológicas, trabalhamos também com categorias de análise, determinadas pelo próprio objeto de estudo, que podem ser de natureza *a priori* ou *a posteriori*. As categorias *a priori* são definidas a partir do referencial teórico inicial, antes da observação empírica ou da coleta de dados. Por sua vez, as categorias *a posteriori* emergem do empírico na pesquisa como elementos próprios do fenômeno, que podem complementar, validar ou não as categorias *a priori* (Kuenzer, 2013). As categorias *a priori* nos conduzem à criação de núcleos de significado em relação ao objeto, que não pode ser analisado isoladamente, mas sim como um elemento permeado por conexões, sejam elas aparentes ou não. Nesse sentido, compreendemos que a análise do Saeb no DF, com ênfase no uso dos seus resultados, requer considerar que “captar a essência do fenômeno não significa negá-lo, mas sim destruir sua suposta independência e enfatizar sua conexão e unidade com a essência por meio de oposições e mediações” (Cury, 2000, p. 24). Na relação entre a política nacional proposta e sua incorporação na política local, as categorias (metodológicas e de análise/estudo), aparentemente independentes, se conectam na práxis da totalidade fenomênica, estabelecendo uma relação todo-parte.

A categoria hegemonia ilustra a dinâmica das relações educacionais sob a perspectiva de uma disputa de poder, como delineado por Gramsci (2017), de modo que determinada classe ou grupo social exerce uma influência predominante sobre a cultura, as instituições e as estruturas sociais. Essa influência não se limita apenas ao âmbito político ou econômico, mas também se estende ao ideológico. A compreensão dos processos avaliativos a partir da perspectiva hegemônica permite analisar como os diferentes atores educacionais negociam e incorporam consensos sobre o Saeb, moldando as práticas avaliativas nas instituições de ensino. A dinâmica avaliativa, consolidada pelo domínio nacional de dados e testes em larga escala, impulsionada por políticas educacionais, torna-se especialmente relevante para a análise sob a lente da hegemonia. A replicação dessas políticas em diversas localidades evidencia a influência sobre a concepção e implementação das práticas avaliativas. Assim, a categoria da hegemonia revelou-se fundamental para compreender a relação entre teoria e prática na educação, especialmente no contexto das políticas avaliativas. Como mediadora das ações sociais, a educação desempenha um papel importante na transmissão de ideias e na organização social. A análise permitiu identificar em que medida o Saeb legitima uma cultura avaliativa hegemônica e ideológica, demonstrando como contribui para a naturalização de determinadas concepções de educação e aprendizagem, enquanto reprime outras. Tal dinâmica provoca resistências e práticas contra-hegemônicas, evidenciadas pelas insatisfações de parte dos educadores e pesquisadores que se preocupam com o tratamento e o uso dos resultados.

Para Gramsci (2022), a construção ideológica se manifesta na contradição entre a consciência prática dos indivíduos, revelada em suas ações, e a consciência teórica, muitas vezes herdada e não crítica. A dualidade na consciência humana entre a maneira prática de agir e a subjetiva no consciente coletivo, apontada pelo autor, atua conflituosamente entre a ação transformadora e o cenário acrítico. Isso ilustra como a prática e a teoria podem divergir, gerando um conflito interno na percepção e na ação dos indivíduos. Portanto, dada a importância da hegemonia na compreensão das dinâmicas sociais, consideramos que ela foi uma categoria essencial da pesquisa, já que buscamos entender como as ideias dominantes exercem uma influência sutil, moldando as percepções e práticas educacionais sem serem necessariamente questionadas ou contestadas. Nesse sentido, a hegemonia opera por meio da consolidação de uma visão de mundo que se torna senso comum, mesmo que contraditória com as ações concretas realizadas pelos indivíduos. Ela implica a criação de um consenso cultural, de modo que as ideias e interesses da classe dominante são aceitas como normais e naturais, mesmo que possam não estar de acordo com os interesses da maioria das pessoas (Jesus, 1989).

A categoria da contradição é intrínseca às relações sociais e se torna evidente na análise do Saeb, que, como avaliação nacional, desde sua criação, tem sido objeto de disputas políticas e ideológicas, revelando as contradições presentes no campo educacional. Por um lado, o Saeb vem sendo defendido pelo Inep (2018) como uma ferramenta essencial para a melhoria da qualidade do ensino; por outro, é criticado por autores como Bauer *et al.* (2015) por reforçar desigualdades e servir a interesses corporativos. Em diversos âmbitos da sociedade, essa contradição reflete a luta por diferentes projetos de educação. Ao considerar a realidade como um processo histórico e contraditório, assumimos uma perspectiva dialética, que nos auxilia a compreender as raízes dessas disputas e a buscar alternativas para superar as polarizações, pois segundo Marx (1985, p. 109), “o que constitui o movimento dialético é a coexistência de dois lados contraditórios, sua luta e sua fusão em uma nova categoria”.

A categoria da totalidade em complementariedade à hegemonia e à contradição nos permite compreender os processos sociais como parte de um conjunto de relações históricas e econômicas mais amplo. Essa perspectiva nos convida a analisar o Saeb não como um fenômeno isolado, mas como um produto e produtor das relações de poder e de conhecimento. Ao adotarmos essa lente de análise, percebemos que os interesses antagônicos presentes na sociedade, frequentemente mediados por ideologias, geram contradições constantes no campo educacional. A partir desse entendimento, vale lembrar que, como aponta Marx (1985, p. 114), “a igualdade é a intenção primitiva, a tendência mística, o objetivo providencial que o gênio social tem sempre em vista”. No entanto, esse ideal de igualdade é alcançado apenas por meio de um movimento social contínuo, interconectado e repleto de tensões. Assim, a investigação sobre o Saeb considerou as articulações entre diversos fatores históricos, sociais e políticos que moldam a educação brasileira, buscando compreender as origens e os impactos dessa avaliação e identificar as contradições e desafios que ela impõe no caminho em direção a esse ideal de igualdade.

A categoria da mediação se fez essencial para desvendar a complexa relação entre as políticas educacionais e as práticas pedagógicas, atuando como um elo fundamental entre essas duas esferas, já que neste estudo buscamos compreender como as escolas públicas do DF incorporam (ou não) a lógica da política avaliativa nacional, representada pelo Saeb, em suas práticas pedagógicas. Para tanto, estabelecemos conexões entre os diferentes aspectos avaliativos do sistema educacional e suas implicações para as escolas. Para aprofundar essa análise, utilizamos a perspectiva teórico-metodológica de Marx (1985), que nos permite abstrair os elementos essenciais de um fenômeno, compreendendo como as relações históricas e sociais influenciam as práticas sociais.

Além disso, buscamos identificar como as relações de poder e as condições materiais influenciam a implementação das políticas educacionais e as práticas pedagógicas nas escolas do DF, a partir da compreensão de educação em Gramsci (2022), que a entende não como um processo neutro, mas como um espaço de disputa ideológica, no qual se travam batalhas pela construção da hegemonia dominante ou pela emergência de forças contra-hegemônicas. Diante disso, “a educação se impõe e é requisitada como um instrumento ambivalente de discriminação e equalização, de ocultação da realidade (hegemonia) e desocultação da mesma realidade (contra-hegemonia)” (Jesus, 1989, p.22). Nesse sentido, a escola representa um espaço de tensão e possibilidade, onde tanto a reprodução das relações sociais existentes quanto a transformação social podem ser gestadas, dependendo da correlação de forças e do projeto político-pedagógico que a orienta.

Com base nessas categorias (hegemonia, contradição, totalidade e mediação) e em complementaridade a elas, identificamos no referencial teórico elementos particulares ao objeto, os quais permitiram a definição de três categorias *a priori*: gestão escolar, avaliação e legitimação. A primeira categoria mencionada aborda a complexidade da gestão dos processos escolares e consiste em um conjunto de práticas e processos administrativos, pedagógicos e organizacionais voltados para a condução eficiente e eficaz de uma instituição de ensino. Isso envolve a tomada de decisões, o planejamento estratégico, a coordenação de equipes, a gestão de recursos e a criação de um ambiente propício ao aprendizado e ao desenvolvimento dos estudantes (Libâneo, 2004). Ela engloba diversas áreas de atuação, como a gestão financeira, a gestão de recursos humanos, a gestão pedagógica e a gestão de infraestrutura. Os gestores escolares têm a responsabilidade de liderar e orientar os processos pedagógicos e administrativos relevantes ao contexto escolar, buscando alcançar os objetivos educacionais estabelecidos.

A segunda categoria, avaliação, refere-se a um processo contínuo e sistemático que busca analisar o desempenho dos estudantes, o progresso no aprendizado e a eficácia do processo educacional como um todo. Essa categoria desempenha um papel de destaque na promoção da qualidade da educação, ao fornecer informações que orientam a tomada de decisões pedagógicas e colaboram para o aprimoramento das práticas de ensino (Villas Boas, 2009). Assim, no contexto escolar, a avaliação abrange diferentes dimensões e abordagens. Ela pode incluir avaliações formativas, que ocorrem ao longo do processo de ensino e aprendizagem, ou somativas, que são realizadas ao final de um período ou unidade de conteúdo, com o propósito de verificar o alcance dos objetivos de aprendizagem e atribuir notas ou conceitos. É importante ressaltar que a avaliação escolar não se restringe apenas aos estudantes,

mas também inclui a avaliação do currículo, das práticas pedagógicas, dos recursos educacionais e da atuação da gestão escolar. Ela permite identificar pontos fortes e áreas de melhoria, subsidiando a tomada de decisões para o aprimoramento do sistema educacional como um todo. No ambiente educacional do DF, a avaliação apresenta-se em três níveis distintos: avaliação das aprendizagens, avaliação institucional e avaliação em larga escala ou de rede (externa) (Distrito Federal, 2014a).

A terceira categoria *a priori* aborda a noção de legitimação dentro do contexto educacional dos processos de políticas educacionais de avaliação. Esse conceito refere-se ao processo pelo qual uma prática, política ou instituição obtém aceitação e reconhecimento por parte dos envolvidos ou afetados por ela (Urel, 2016). Trata-se de um processo social complexo em que as ações e decisões são consideradas legítimas, justas e aceitáveis dentro de determinado ambiente. No contexto específico do tópico em discussão, a legitimação ocorre quando os diversos membros da comunidade escolar (estudantes, pais, professores e funcionários) reconhecem a importância e os benefícios de uma política educacional, bem como o valor desse processo para aprimorar a qualidade da educação. Isso pode ser alcançado por meio da implementação de práticas avaliativas justas e relevantes, da comunicação clara e construtiva dos resultados, do engajamento dos estudantes no processo de avaliação e da utilização dos resultados para embasar as decisões pedagógicas.

A replicação de mecanismos da avaliação nacional do Saeb, com o objetivo de melhorar a gestão e a qualidade da educação local, emerge como uma tendência destacada na literatura. A estratégia resulta na consolidação de “novas práticas docentes e de gestão, configurando novas formas de pensar a oferta educacional com reflexos nas concepções do direito à educação, na definição dos currículos, na formação docente, entre outros elementos” (Perboni, 2016). Essa abordagem está fundamentada no distanciamento entre a política nacional e as necessidades locais. No DF, a prática ainda está em construção, conforme apontado por este estudo. Portanto, por se destacar como um aspecto importante de influência hegemônica sobre estados, Distrito Federal e municípios, foi tratada não como categoria, mas como um aspecto relevante para a análise crítica do contexto da política avaliativa, bem como para a compreensão das mediações estabelecidas entre as partes e o todo, o real (prático) e o abstrato (idealizado).

Além das categorias *a priori*, o método do materialismo histórico-dialético nos conduziu às categorias *a posteriori*, que emergiram dos dados da pesquisa como elementos próprios do fenômeno investigado. Esse processo refletiu a intencionalidade presente na apropriação dos dados, integrando tanto um sentido objetivo quanto subjetivo, o que permitiu

o ajuste e refinamento das categorias teóricas iniciais, levando em conta as particularidades das situações históricas e sociais em análise. O refinamento metodológico ocorreu na terceira fase da análise, que compreendeu o tratamento, a inferência e a interpretação dos dados, incluindo a codificação das entrevistas e sua correlação com a análise dos documentos, nos permitindo identificar duas categorias *a posteriori*: i) qualidade do ensino, com as subcategorias de diagnóstico de desempenho e referencial curricular; e ii) uso dos resultados, que abrangeu as subcategorias de práticas regulatórias, práticas organizacionais e práticas formativas. Nesse percurso analítico, estabelecemos uma conexão entre os conceitos teóricos previamente delineados e os elementos emergentes da prática dos gestores nas três esferas de gestão (local, intermediária e central), considerando também o universo das três escolas investigadas em profundidade. A articulação entre as categorias metodológicas e as analíticas resultou em uma compreensão mais ampla e contextualizada dos resultados obtidos, ampliando, assim, o potencial interpretativo deste estudo no que dizia respeito à relação do Saeb com o cotidiano escolar.

Após as considerações sobre o método e as categorias adotadas no estudo, avançamos para o alinhamento metodológico, abordando o tipo de pesquisa, a abordagem utilizada, bem como os procedimentos adotados para a coleta, análise e interpretação dos dados. Segundo Gil (2008), o estudo de caso é uma abordagem empírica que aprofunda a compreensão de um fenômeno em seu contexto real, especialmente quando as fronteiras entre ambos são difusas, recorrendo a múltiplas fontes de evidência. Nessa perspectiva, o pesquisador não controla eventos e variáveis, mas busca entender a totalidade da situação, descrevendo, compreendendo e interpretando a complexidade de casos específicos. Portanto, em relação ao tipo de pesquisa, julgamos que o estudo de caso múltiplo foi o mais apropriado para compreender a relação entre o Saeb e as atividades pedagógicas coordenadas pela gestão escolar nas três unidades de ensino pesquisadas, pois permitiu considerar particularidades e conexões. Essa metodologia possibilita a exploração do objeto, a descrição dos fenômenos observados e a identificação das correlações entre eles. O estudo de caso múltiplo foi escolhido, pois proporciona a construção de relações analíticas de aproximação e/ou contraste nos resultados. Segundo Yin (2001), os casos múltiplos seguem a lógica da replicação, ao contrário da abordagem de amostragem do passado. Essa metodologia possibilitou aprofundar e evidenciar as contradições, a estrutura e a dinâmica do Saeb no contexto escolar, ajudando a identificar potencialidades e fragilidades a serem equacionadas nessa relação.

Conforme Creswell (2010), o processo de pesquisa combina filosofia, estratégias e metodologias específicas, impactando suas características de aplicação e implicações práticas.

Diante disso, como abordagem de pesquisa adotamos a qualitativa, que, segundo o autor, incorpora diversas perspectivas filosóficas e métodos de coleta, análise e interpretação de dados. Esse tipo de análise busca compreender tanto os aspectos mensuráveis quanto os significados subjacentes do fenômeno em estudo. Vieira (2009) destaca que a pesquisa qualitativa visa entender opiniões, crenças e conceitos por meio da interação com os participantes, explorando as complexidades e particularidades do objeto. Portanto, a implementação de estratégias pedagógicas dentro de uma organização é um exemplo de fenômeno complexo que é difícil de quantificar, reforçando a necessidade da abordagem qualitativa.

Para a coleta de dados, foram adotados dois procedimentos: entrevistas semiestruturadas e análise documental. Segundo Martins (2008), as entrevistas semiestruturadas são amplamente utilizadas para compreender e interpretar o significado atribuído pelos entrevistados a questões e situações em contextos não previamente estruturados. Por outro lado, a análise documental, assim como a pesquisa bibliográfica, abrange materiais como memorandos, relatórios e normativas, permitindo uma compreensão correlacionada nos casos estudados. A combinação desses instrumentos permitiu a obtenção de uma ampla gama de dados, incluindo publicações oficiais (leis, decretos, portarias, pareceres, relatórios, normativas e microdados), documentos pedagógicos (diretrizes/orientações pedagógicas, currículos, regimentos, projetos pedagógicos, entre outros) e as opiniões dos gestores participantes da pesquisa.

Após a coleta de dados, procedemos à análise e interpretação das informações obtidas utilizando a análise de conteúdo para as perguntas das entrevistas, seguindo as orientações metodológicas de Bardin (2011). A técnica envolve identificar, classificar, organizar e codificar informações coletadas de diversas fontes, como entrevistas e documentos. Essa etapa buscou garantir coerência com os objetivos da pesquisa e oferecer respostas ao problema investigado, conforme os princípios da dialética. A análise e interpretação visaram não apenas à compreensão individual dos dados, mas também à sua inserção em um contexto mais amplo, considerando as contradições e as relações de determinação entre os elementos estudados.

Considerando que a pesquisa aborda uma política educacional de avaliação, optamos por investigá-la na rede pública de ensino do DF. Por essa razão, o foco principal do estudo foi a SEEDF, rede de ensino caracterizada por uma série de desafios complexos. Em primeiro lugar, é importante ressaltar que o Distrito Federal possui uma extensão territorial de 5.761 km² que abrange uma população de aproximadamente 2.817.068 habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no censo de 2022 (IBGE, 2023). Como

resultado, sua rede de ensino é bastante ampla, composta por 825 escolas públicas e conveniadas que atendem a uma população de cerca de 464.977 estudantes, de acordo com informações do site da Secretaria de Educação, presentes também no I-Educar¹⁵ e baseadas no Censo Escolar de 2023 (SEEDF, 2024). Atendendo diversas regiões que possuem suas especificidades, a rede de ensino abriga uma diversidade de estudantes que vão desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Seu atendimento inclui estudantes oriundos de diferentes grupos étnicos, culturais e socioeconômicos. Esses elementos levam a gestão da SEEDF a enfrentar desde a falta de recursos financeiros, à escassez de profissionais qualificados e à necessidade de investimentos em infraestrutura e tecnologia para atender às demandas. Devido à sua complexidade e às condições heterogêneas, a educação do DF requer apoio contínuo das políticas públicas para elaborar estratégias que melhorem a qualidade do ensino, promovam a inclusão social e assegurem a equidade educacional.

Escolhemos concentrar nossa pesquisa na Região Administrativa de Taguatinga, dada a sua relevância e peculiaridades. Localizada a leste de Brasília e com uma população urbana estimada em cerca de 210 mil habitantes, Taguatinga é reconhecida como uma das áreas mais importantes do DF, conforme os dados da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN) na Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio (PDAD) de 2021 (CODEPLAN/PDAD, 2022). Com 153 unidades escolares de educação básica (públicas e privadas), a região também é marcada pela presença de diversos estabelecimentos comerciais e industriais, além de ser um polo de educação, saúde e lazer. Sua alta densidade populacional traz desafios em áreas como educação, segurança pública e mobilidade urbana, refletindo características típicas de grandes centros urbanos. O sistema de ensino nessa região segue a estrutura característica do DF, que em 2024 estava dividido em 14 Coordenações Regionais de Ensino (CREs). Essas coordenações são responsáveis pela gestão, supervisão e acompanhamento do ensino público local sob sua responsabilidade, realizando a articulação com a gestão central e atuando em estreita parceria com as escolas na promoção da melhoria da qualidade do ensino e no atendimento às demandas da comunidade local. Cada coordenação abrange um conjunto de escolas conforme critérios geográficos e demográficos, funcionando como unidades administrativas locais da SEEDF.

¹⁵ Trata-se de um *software* utilizado para a gestão dos processos escolares, incluindo matrículas e dados dos estudantes, com o objetivo de controlar as informações necessárias para o Censo Escolar. Esse software conta com recursos de importação e exportação automatizados e é utilizado pelo MEC/Inep, em parceria com as secretarias estaduais, distrital e municipais, bem como suas respectivas escolas.

Devido à amplitude do sistema público de ensino do DF, foi preciso delimitar um grupo específico para este estudo. Assim, optamos por selecionar três escolas situadas na região sul de Taguatinga, escolha justificada pela proximidade geográfica entre elas e pela homogeneidade da comunidade que atendem. Nessa região, identificamos 14 unidades escolares públicas voltadas exclusivamente para o EFII, denominadas Centros de Ensino Fundamental (CEF). Essas escolas atendem ao terceiro ciclo de aprendizagem, que está dividido em dois blocos, conforme as diretrizes pedagógicas (Distrito Federal, 2014b). O primeiro bloco é composto por estudantes do 6º e 7º anos, com 11 e 12 anos de idade, respectivamente, enquanto o segundo bloco inclui estudantes do 8º e 9º anos, com 13 e 14 anos de idade, respectivamente. Nesse modelo, a progressão é contínua e a retenção ocorre apenas ao final de cada bloco. Essa estrutura de ciclos e blocos permite a integração de diferentes áreas do conhecimento e desafia a escola a refletir sobre sua prática pedagógica além da sala de aula. A ideia dos ciclos amplia o processo de ensino e aprendizagem, impactando o planejamento, a ação coletiva para concretizar a proposta pedagógica e a avaliação dos resultados alcançados.

Considerando a importância dos processos de avaliação e seu impacto nos resultados das escolas, expressos no Saeb, e para garantir a viabilidade da pesquisa, analisamos três escolas com base em seus diferentes resultados no Ideb de 2021¹⁶. Utilizamos o critério da mediana¹⁷ (Md) para selecionar as escolas. Escolhemos uma escola abaixo da mediana, uma acima da mediana e uma na mediana. O objetivo dessa seleção foi analisar as influências de resultados divergentes nas relações entre o Saeb e as práticas pedagógicas adotadas pela gestão escolar. As escolas selecionadas foram diferenciadas por letras (A, B e C) para preservar suas identidades e são apresentadas neste trabalho da seguinte forma: CEFA, com a maior pontuação média (5,70); CEFB, com uma pontuação média na mediana (5,30); e CEFC, com a menor pontuação média (4,60).

A construção dos dados desta pesquisa se deu por meio da participação de gestores atuantes nas três esferas da gestão educacional pública do Distrito Federal. A esfera central,

¹⁶ A avaliação do Saeb em 2021 ocorreu em um contexto atípico devido aos impactos da pandemia de Covid-19. Inicialmente, a avaliação seguiria os moldes de 2019, mas a proposta foi cancelada pela Portaria nº 255/2021 (Brasil, 2021d) em razão das dificuldades impostas pela crise sanitária. Para se adaptar ao cenário, foi criado um Grupo de Trabalho pela Portaria nº 828/2021 (Brasil, 2021e), com o objetivo de propor formas de divulgar os resultados do Saeb e do Ideb, levando em consideração os desafios enfrentados. A edição de 2021 demonstrou a resiliência do sistema, com ajustes que garantiram a aplicação segura das avaliações, respeitando os protocolos de distanciamento social. No entanto, os dados gerados ficaram fragilizados devido às condições excepcionais, e o Ideb de 2021 foi utilizado nesta pesquisa apenas como critério para a seleção amostral das escolas.

¹⁷ Adotamos a mediana, que "representa o valor central do conjunto de dados" (Silva, 2012, p. 3), devido ao tamanho da amostra ($n=10$) e à dispersão na distribuição das notas médias. A mediana foi calculada da seguinte forma: $(5,3 + 5,2) \div 2 = 5,25$. Optamos pela nota mais próxima ao valor superior, 5,3, que correspondia a duas escolas, uma localizada na região norte e outra na região sul, sendo selecionada a escola da região sul.

representada pela SEEDF¹⁸, é responsável pela formulação e coordenação das políticas educacionais para toda a rede de ensino do DF. A esfera intermediária, composta pelas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), atua como um elo entre a gestão central e as escolas, oferecendo suporte técnico e pedagógico. Já a esfera local, representada pelos gestores escolares, é responsável pela implementação das políticas nas unidades de ensino. A análise das perspectivas dos três níveis de gestão (central, intermediária e local) permitiu compreender a dinâmica das estratégias avaliativas distritais e identificar como elas se articulam com a política de avaliação nacional. Nas esferas central e intermediária, buscamos um representante da Divisão de Avaliação (DIAV) da SEEDF e um representante da CRET da área pedagógica, especificamente a chefia da Unidade de Educação Básica (Unieb). Nas escolas, trabalhamos com as equipes gestoras, que, conforme estabelecido no artigo 7º do Regimento Interno da rede pública de ensino do DF, é composta pelo diretor, vice-diretor, supervisores e chefe de secretaria (Distrito Federal, 2019). Essa equipe possui incumbências regulamentadas por um regimento, com atribuições específicas para cada membro.

No Quadro 1 a seguir, apresentamos as competências de cada membro da equipe gestora, conforme definido nos documentos oficiais, para uma melhor compreensão de suas atividades dentro da hierarquia funcional.

Quadro 1 – Competências dos membros da gestão escolar (SEEDF, 2019)

Funções	Competências
Diretor e Vice-Diretor	Compete cumprir o Termo de Compromisso assinado no ato da posse, que contempla as competências da gestão democrática nos aspectos administrativo, pedagógico e financeiro, além daquelas decorrentes do cargo, bem como as atribuições a serem definidas pela SEEDF.
Supervisor pedagógico	Tem por competência promover a articulação com os demais profissionais da equipe gestora, sendo responsável pela supervisão pedagógica, administrativa e financeira da unidade escolar em consonância com as deliberações do Conselho Escolar, respeitadas as disposições legais.
Chefe de Secretaria	Tem por competência promover a articulação com os demais profissionais da equipe gestora, nas questões de planejamento e execução de atividades de escrituração escolar, de arquivo, de expediente e de atendimento a estudantes, a professores, às famílias e/ou responsáveis legais em assuntos relativos à sua área de atuação.

Fonte: Regimento Interno da Rede Pública de Ensino do DF (Distrito Federal, 2019).

O diretor e vice-diretor têm a responsabilidade sobre todas as atividades da unidade escolar, incluindo aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros, sendo auxiliados pelo

¹⁸ Órgão da Administração Direta do Governo do Distrito Federal, que possui competência para atuar na educação básica e superior do DF (Distrito Federal, 2019).

supervisor e secretário escolar. O supervisor monitora as atividades pedagógicas, administrativas e financeiras, desempenhando um papel mais articulador do que propositivo, o que implica menos responsabilidade comparado ao diretor e vice-diretor. O secretário escolar tem um papel predominantemente burocrático-administrativo, cuidando de registros, alimentação de sistemas de informação e fornecendo suporte em relação a esses dados¹⁹.

Embora a gestão seja uma responsabilidade compartilhada por todos os membros da equipe, o foco desta pesquisa manteve-se nas três primeiras funções mencionadas, visto que o objetivo foi obter informações sobre o trabalho desses participantes no desempenho de suas atividades articuladas à avaliação e suas influências nas atividades pedagógicas. Portanto, nos concentramos no diretor, vice-diretor e supervisor pedagógico, pois o secretário escolar desempenha um papel técnico-burocrático, em relação aos assuntos pedagógicos, normatizado pelas disposições legais da função (Distrito Federal, 2019).

No nível intermediário, a CRET coordena os processos didático-pedagógicos por meio da Unieb, orientando as unidades escolares e articulando diretrizes pedagógicas da gestão central. A chefia deste departamento foi incluída como participante. No nível central, contamos com a participação de um representante da DIAV, responsável por coordenar os processos avaliativos na rede e pela articulação da avaliação entre as esferas distrital e nacional. O número total de participantes definidos está consolidado na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 – Participantes da pesquisa por esferas de gestão na SEEDF

Gestão	Participantes		
	Diretor(a)/ Chefe	Vice-Diretor(a)	Supervisor(a)
Centro de Ensino Fundamental A (CEFA)	1	1	1
Centro de Ensino Fundamental B (CEFB)	1	1	1
Centro de Ensino Fundamental C (CEFC)	1	1	1
CRET/Unieb	1	-	-
DIAV	1	-	-
Total (parcial)	5	3	3
Total (geral)	11		

Fonte: elaboração própria da autora.

A pesquisa contou com a contribuição de 11 gestores, distribuídos em três níveis de gestão, conforme a Tabela 1. Analisamos as formas de articulação dos interesses avaliativos,

¹⁹ Embora faça parte da equipe conforme regimento da SEEDF, o secretário escolar não foi incluído como participante nesta pesquisa devido à sua atuação técnico-burocrática e ao fato de o seu foco estar nos gestores envolvidos diretamente nas práticas pedagógicas das unidades escolares.

considerando as capacidades e funções específicas de cada gestor. O objetivo foi compreender como cada gestor percebe e desempenha seu papel na implementação e execução da política avaliativa do Saeb.

Os motivos que fundamentaram esta pesquisa podem ser justificados por três dimensões interligadas: a pessoal, a profissional e a acadêmica-social. A motivação pessoal surgiu do meu interesse nas áreas de avaliação e gestão escolar durante minha formação em pedagogia na UnB, unindo-se à motivação profissional com a experiência adquirida como professora e gestora na SEEDF a partir de 1998.

Durante minha trajetória, enfrentei desafios significativos no cotidiano escolar e percebi que a falta de coerência nas abordagens didático-pedagógicas, combinada com a ausência de parâmetros coletivo-institucionais e a desinformação em relação às diretrizes da rede de ensino, resultava em discrepâncias no processo avaliativo, impactando a equidade educacional. Em 2007, diante dessa situação, como gestora escolar busquei alternativas na organização e monitoramento das práticas pedagógicas, promovendo uma articulação entre os dados do Saeb e as estratégias de trabalho adotadas na instituição. Essa experiência levou a escola a um processo reflexivo profundo, resultando em melhorias significativas nos resultados educacionais.

Contudo, ao longo do tempo, percebi que muitas escolas ainda não conseguem integrar os resultados da política do Saeb às discussões e práticas pedagógicas, o que gera frustração entre gestores e professores em relação aos processos e resultados alcançados. Essa questão é particularmente relevante no EFII, no qual os índices de desempenho escolar e as articulações pedagógicas são dificultados por diversos fatores específicos dessa fase escolar. Por consequência, a partir dessas reflexões, surgiu a justificativa acadêmico-social deste estudo, alinhada às dimensões pessoal e profissional. Assim, a percepção da pressão exercida pelo Saeb sobre as escolas e da dificuldade dessa política em fomentar discussões didático-pedagógicas despertou o desejo de (re)pensar alternativas que contribuam para minimizar as angústias escolares e aprimorar a organização do trabalho pedagógico. Somado a isso, a compreensão dos significativos recursos humanos e financeiros investidos nessa política educacional fomentou a possibilidade de contribuir acadêmico-socialmente para o campo educacional, buscando assegurar que o dispêndio do erário seja efetivamente em prol da qualidade da educação.

Portanto, com a confiança e o reconhecimento acadêmico na pesquisa apresentada investigamos a dinâmica de intervenção e transformação, marcada pela interação de múltiplos fatores nesse contexto e experiências, evidenciou a natureza dialética do concreto vivido no campo educacional. Os desafios enfrentados ilustram como o cotidiano escolar, ao ser a unidade

da diversidade, atua dialeticamente como um processo de síntese e resultado. Fundamentada em Marx (1985), essa perspectiva fenomênica não pode ser desconsiderada e, assim, nos inspirou a buscar a compreensão das abstrações reais que emergem na relação entre o Saeb e a escola.

O presente trabalho está estruturado em cinco capítulos, além da introdução e das considerações finais. O Capítulo 1 aborda o estado do conhecimento sobre o Saeb, com foco em sua relação com a gestão escolar e as práticas pedagógicas no EFII. Seu objetivo foi aprofundar a compreensão das discussões acadêmicas acerca do Saeb e suas implicações no contexto escolar. A análise revelou tanto áreas de convergência quanto de divergência nos temas abordados, além de examinar as interações entre os estudos, com o intuito de identificar padrões, lacunas e tendências no debate. A revisão de pesquisas e debates acadêmicos foi essencial para delimitar as investigações e identificar estudos convergentes, bem como avanços na área, evidenciando uma discrepância notável no volume de estudos entre o ensino fundamental I e o II. Observamos que as discussões sobre o Saeb no contexto do EFII são limitadas e relativamente menos expressivas, sugerindo um campo ainda incipiente de investigação e um potencial para abordagens mais aprofundadas que explorem os desafios e especificidades dessa etapa educacional, especialmente no que se refere à interpretação e uso dos dados avaliativos do Saeb articulado às práticas pedagógicas.

O Capítulo 2 traça a evolução histórica, organização e concepções do Saeb, desde sua criação até o momento de realização desta pesquisa. Essa análise abrange os principais marcos da política educacional, destacando as mudanças nas metodologias de avaliação e seus impactos no cenário educacional brasileiro. Busca contextualizar o surgimento do Saeb, abordando as demandas políticas e sociais que motivaram a criação, além de apresentar as alterações na estrutura dos testes, a expansão das disciplinas avaliadas, a redefinição do público-alvo e a introdução de novas técnicas estatísticas das análises de desempenho escolar. Adicionalmente, descreve os atores envolvidos no processo de aplicação, coleta e análise dos dados, além de como os resultados são disponibilizados para gestores, professores e o público em geral.

O Capítulo 3 analisa a organização do trabalho pedagógico na rede pública de ensino do DF, com ênfase na avaliação educacional no EFII. Examina as políticas e diretrizes locais que orientam a avaliação e avalia o impacto da política nacional do Saeb nos resultados locais, analisando o desempenho distrital nas avaliações externas. Ademais, explora as dificuldades enfrentadas pelas instituições na interpretação e aplicação das diretrizes, os efeitos da política avaliativa na qualidade da educação e nos resultados escolares, e investiga os desafios e estratégias da gestão escolar para melhorar o desempenho no Saeb.

O Capítulo 4 inicia a análise e interpretação dos resultados da pesquisa, com base no método materialista histórico-dialético e na análise de conteúdo de Bardin (2011). Sua discussão começa com a exposição das perspectivas analíticas e a caracterização do perfil acadêmico e profissional dos gestores entrevistados. Aborda as perspectivas dos gestores locais, intermediários e centrais, assim como as interações entre o Saeb e as escolas, considerando as políticas do MEC e da SEEDF, além da categoria de qualidade do ensino. A análise inclui a compreensão dos gestores sobre o Saeb, sua relevância para a gestão educacional local e suas implicações no cotidiano escolar. Na análise da referida categoria, investigamos como os gestores das três esferas de gestão associam o diagnóstico de desempenho aos indicadores de qualidade, se há um estímulo para adaptações curriculares com o objetivo de atender ao Saeb, e como a relação entre os testes e o currículo das disciplinas avaliadas impacta a proposta de formação integral dos estudantes.

O Capítulo 5 expande a análise dos resultados da pesquisa, focando na interação entre o Saeb e as práticas escolares, especialmente na categoria do uso dos resultados. Destaca o papel da equipe gestora na mediação dos processos avaliativos, o acompanhamento pedagógico e os desafios enfrentados. Examina como os dados do Saeb são utilizados para promover o desenvolvimento escolar, estabelecer metas e orientar práticas didático-pedagógicas, além dos desafios no compartilhamento dos resultados com a comunidade. A análise categoriza o uso dos resultados em práticas regulatórias, organizacionais e formativas, ressaltando a importância desses dados como ferramenta complementar para melhorar a educação e orientar intervenções pedagógicas. Na análise, buscamos revelar as influências do Saeb sobre as ações da equipe gestora no acompanhamento pedagógico e no enfrentamento dos desafios relacionados às reflexões e repercussões do Saeb sobre as práticas escolares. Foram analisados aspectos que apresentam potenciais condições para processos regulatórios, assim como influências nas condições organizacionais, voltadas para a logística de aplicação dos testes. Outro aspecto relevante consiste na reverberação dos testes e indicadores de qualidade sobre as práticas formativas, a partir da relação entre os dados e os resultados de desempenho escolar no processo de ensino-aprendizagem. Discutimos também as necessidades de suporte e formação para os gestores, a fim de favorecer o uso eficaz dos dados pelas escolas.

CAPÍTULO 1 – O OBJETO DO ESTUDO NO CONTEXTO CIENTÍFICO

“Se é verdade que o real é relacional, pode acontecer que eu nada saiba de uma instituição acerca da qual eu julgo saber tudo, porque ela nada é fora das suas relações com o todo” (Bourdieu, 1989, p. 31).

Este capítulo apresenta o estado do conhecimento na pesquisa científica sobre o Saeb, com foco em sua relação com a gestão escolar e as práticas pedagógicas no EFII. O objetivo é aprofundar o entendimento das discussões acadêmicas que envolvem o Saeb, explorando suas implicações para o ambiente escolar. A análise destaca tanto as áreas de convergência quanto as de divergência nas temáticas abordadas, além de examinar as interações entre os estudos, com o intuito de identificar padrões, lacunas e tendências na discussão.

O conceito de estado do conhecimento utilizado refere-se ao conjunto de informações, teorias e dados acumulados sobre determinado tema (Morosini *et al.*, 2021). Seguindo a definição e as proposições práticas dos referidos autores, esse levantamento, resultante de pesquisas e debates acadêmicos ao longo do tempo, serviu como base para a delimitação das investigações e permitiu a identificação de estudos similares, além de avanços no campo. No contexto desta pesquisa, foi considerada a relação entre as avaliações externas do Saeb e seus usos pela gestão escolar no EFII, com ênfase nas práticas pedagógicas.

1.1 O processo de construção do estado do conhecimento

A investigação para a definição do estado do conhecimento mapeou e analisou as produções científicas, identificando, organizando e categorizando artigos científicos, teses, dissertações e livros, em um período de 15 anos – 2007 a 2022 – como marco temporal para a análise desses trabalhos. O referido recorte tem início com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), um momento importante para a evolução da política educacional do Saeb e para as discussões acadêmicas sobre o tema. O PDE tinha como objetivo principal implementar medidas imediatas para o aprimoramento da qualidade da educação básica, abrangendo áreas como formação de professores, infraestrutura escolar e gestão educacional, influenciando assim os processos adotados nas ações promovidas (Nardi *et al.*, 2010). Segundo os autores, essa iniciativa visava integrar diversos programas educacionais no

Brasil, assumindo uma perspectiva sistêmica que articulasse as etapas do ensino, desde a educação básica até a educação superior. O esforço foi orientado para superar desafios e melhorar indicadores, como o Ideb. Esse movimento desencadeou transformações significativas no Saeb e, por conseguinte, nas práticas pedagógicas nas escolas.

Para a realização do levantamento dos trabalhos, foram consultados três bancos de dados digitais, a saber: i) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)²⁰, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict); ii) Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)²¹; iii) *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)²². Seguindo as proposições metodológicas de Morosini *et al.* (2021), a composição do estado do conhecimento cumpriu as seguintes etapas: i) definição do marco temporal; ii) definição das bases de dados analisadas; iii) definição dos descritores/palavras-chave para busca relacionada; iv) seleção e caracterização do material; v) leitura do que foi selecionado; e vi) categorização dos trabalhos e constituição do *corpus* de análise.

Para identificar os estudos relevantes, exploramos as funcionalidades de busca das plataformas digitais dos repositórios, utilizando os descritores: “avaliações de larga escala”, “avaliações externas”, “ensino fundamental II (ou anos finais)”, “gestão escolar” e “Saeb”. Em alguns estudos, observamos a falta de padronização no tema, no resumo, nos objetivos, na metodologia e na exposição dos resultados. Portanto, foi necessário ler outras partes do texto, como sumário, introdução e conclusão, a fim de realizar um mapeamento mais preciso e obter definições claras. Vale ressaltar que alguns materiais se repetiram entre as bases e/ou palavras-chave, sendo contabilizados apenas uma vez, de acordo com o termo em que melhor se enquadravam.

A busca nos repositórios BDTD e SciELO foi mais precisa, dispensando o uso de filtros e aspas. No entanto, a busca na base da Capes exigiu maior refinamento, sendo necessário o uso de filtros e aspas devido à vasta quantidade de dados e à imprecisão do sistema. Assim, foram aplicados os seguintes critérios de filtragem para os periódicos: acesso aberto, tipo de recurso (artigos), assunto (educação e pesquisa educacional) e período de publicação (2007 a

²⁰ A BDTD é um repositório de teses e dissertações brasileiras, tanto nacionais quanto internacionais, que visa ampliar a visibilidade e o impacto da produção científica nacional (IBCT, 2023).

²¹ A Capes, órgão do MEC, atua na avaliação da pós-graduação, na divulgação da pesquisa e no fomento à formação de professores e à cooperação internacional (Capes, 2020).

²² SciELO é um sistema de base de dados colaborativo que reúne diversos periódicos nacionais e internacionais “para busca e seleção de artigos científicos de qualidade, uma vez que possui rigorosos critérios de seleção, política e procedimentos para admissão e permanência de periódicos” (Morosini *et al.*, 2021, p. 50).

2022). Para as dissertações e teses, foram utilizados os filtros: tipo (mestrado e doutorado), ano (2007 a 2022), grande área de concentração (ciências humanas), área de conhecimento (educação), área de avaliação (educação), área de concentração (educação brasileira e educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas) e programas educação; educação escolar; (educação, conhecimento e sociedade).

No âmbito científico das pesquisas sociais, é necessário reconhecer que a construção do objeto de estudo e suas diferentes abordagens são progressivamente moldadas por um conjunto de interações que definem suas características essenciais. Nesse sentido, é importante ter em mente que qualquer objeto de conhecimento é dinâmico, evoluindo no contexto das relações sociais, conforme destacado por Bourdieu (1989). Portanto, o estado do conhecimento sobre o objeto demandou idas e vindas, considerando que, sobretudo nas Ciências Humanas,

[...] não é uma coisa que se produza de uma assentada, por uma espécie de ato teórico inaugural, e o programa de observações ou de análises por meio do qual a operação se efetua não é um plano que se desenhe antecipadamente, à maneira de um engenheiro: é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções, de emendas, sugeridos por o que se chama de ofício, quer dizer, esse conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas (Bourdieu, 1989, p. 27).

Ainda como esclarece o autor, a evolução do conhecimento não é linear ou perfeita desde o início, mas, sim, um processo de aperfeiçoamento contínuo, o que demanda reflexão, revisão e reformulações constantes para alcançar uma compreensão mais precisa e abrangente. Ademais, ao mencionar que o processo de construção do conhecimento não é um plano desenhado antecipadamente, destaca-se a necessidade de flexibilidade e adaptabilidade, pois novos *insights*, descobertas e desafios surgem ao longo do percurso, exigindo ajustes nas abordagens utilizadas. Tudo isso evidencia a complexidade e o esforço envolvidos no processo de produção do conhecimento, exigindo perseverança e atenção aos detalhes para uma compreensão mais profunda e precisa dos fenômenos estudados.

1.2 Apresentação dos resultados identificados no levantamento do estado do conhecimento

Os resultados das produções selecionadas foram sistematizados em tabelas, facilitando a visualização da distribuição dos estudos de acordo com os descritores utilizados. Seguindo a

proposta de Morosini *et al.* (2021), elaboramos quadros sistematizados para artigos de periódicos e trabalhos produzidos na pós-graduação *stricto sensu* (dissertações e teses) contendo os elementos essenciais de cada estudo, optando por iniciar com os artigos. Após a exposição desses quadros, estruturamos um resumo das principais discussões e conclusões de cada trabalho. Concluímos a exposição realizando um diálogo entre todos os autores e suas respectivas produções, incluindo periódicos, dissertações e teses, e suas diferentes abordagens sobre o objeto. Essa perspectiva de apresentação visa fornecer uma compreensão organizada e clara do material teórico utilizado nesta pesquisa. Assim, temos a seguir a Tabela 2, com os números e as descrições essenciais dos periódicos encontrados na base de dados da SciELO.

Tabela 2 – Quantidade geral de artigos pesquisados no SciELO (Brasil, 2023)

Descritores	Artigos – SciELO	
	Pesquisados	Selecionados
Avaliação de larga escala	95	3
Avaliação externa	99	4
Ensino Fundamental II (ou anos finais)	40	0
Gestão escolar	47	3
Saeb	48	2
TOTAL	329	12

Fonte: elaboração própria, com base na pesquisa feita no repositório da SciELO (2007–2023).

Apesar de a pesquisa inicial no sistema de buscas da plataforma ter identificado um número expressivo de 329 artigos, esse volume não se manteve devido à diversidade de abordagens associadas aos descritores utilizados. Muitos materiais estavam correlacionados à primeira etapa do ensino fundamental I (anos iniciais), a estudos específicos de disciplinas, interdisciplinaridade curricular, ou a áreas de apoio pedagógico específico (educação especial, equipes especializadas de apoio à aprendizagem, atendimentos em sala de recursos, entre outros), ou não atendiam ao foco deste estudo. Conseqüentemente, foram selecionados apenas 12 artigos (3,6%) de interesse para esta discussão. O Quadro 2, a seguir, apresenta a sistematização dos trabalhos levantados para o estudo.

Quadro 2 – Conjunto de 12 artigos selecionados na base SciELO que se correlacionam com o objeto da pesquisa (Brasil, 2023)

Nº	Ano	Título	Autor(es)	Periódico
01	2010	Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências	SOUSA, Sandra Zákia OLIVEIRA, Romualdo Portela de	Cadernos de Pesquisa
02	2014	Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas	MACHADO, Cristiane ALAVARSE, Ocimar Munhoz	Educação & Realidade
03	2014	Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar	ROSITOLATO, Rodrigo VIANA, Guilherme	Educação e Pesquisa
04	2015	Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate.	BAUER, Adriana ALAVARSE, Ocimar Munhoz OLIVEIRA, Romualdo Portela	Educação e Pesquisa
05	2015	Responsabilidade ou controle da qualidade do ensino: a que serve a avaliação externa?	MACHADO, Cristiane ALAVARSE, Ocimar Munhoz	Educação: teoria e prática
06	2015	Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação	MACHADO, Cristiane ALAVARSE, Ocimar Munhoz ARCAS, Paulo Henrique	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
07	2017	Avaliação em larga escala na educação básica: uma discussão sobre uso dos resultados para melhoria da educação	SANTOS, Joedson Brito dos	Temas em Educação
08	2018	Avaliações externas e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no contexto da Nova Gestão Pública: uma análise do programa Escola de Gestores na Universidade Federal de Ouro Preto sob perspectiva dos agentes de base em educação	OLIVEIRA, Breyner Ricardo PENA, Maria Tereza da Silva	<i>Education Policy Analysis Archives (EPAA)</i> ²³
09	2018	A “realidade” de cada escola e as recepções de políticas educacionais	ROSITOLATO, Rodrigo PRADO, Ana Pires do MARTINS, Leane Rodrigues	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação
10	2020	Avaliação em larga escala na educação básica: usos e tensões teórico-epistemológicas	CALDERÓN, Adolfo Ignacio BORGES, Regilson Maciel	Meta Avaliação
11	2020	Uma boa gestão melhora o desempenho da escola, mas o que sabemos acerca do efeito da complexidade da gestão nessa relação?	GOBBI, Beatriz Christo LACRUZ, Adonai José AMÉRICO, Bruno Luiz FILHO, Hélio Zanquetto	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação
12	2022	Uso das avaliações de larga escala na formulação de políticas educacionais	BASSO, Flávia Viana FERREIRA, Rodrigo Rezende OLIVEIRA, Adolfo Samuel de	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação

Fonte: elaboração própria, com base na análise dos artigos levantados na base da SciELO (2007–2022).

²³ EPAA é uma revista acadêmica de acesso aberto que publica artigos relacionados a políticas educacionais, análises e pesquisas. A revista é revisada por pares e tem como objetivo fornecer uma plataforma para a discussão e análise crítica das políticas educacionais e práticas em diferentes contextos.

A síntese dos artigos, apresentada na ordem cronológica de sua produção conforme o Quadro 2, inicia com o estudo de Sousa e Oliveira (2010), que analisam os sistemas de avaliação implementados em cinco Unidades Federativas (Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraná e São Paulo), durante o período de 2005 a 2007, com o objetivo de compreender seu papel na formulação e implementação de políticas educacionais. Os autores observaram que a relação entre avaliação e melhoria da qualidade do ensino ainda não havia se concretizado nos sistemas educacionais estudados em 2010. Alegaram que o controle da qualidade do ensino não se materializava por meio da gestão, racionalização de recursos ou políticas baseadas nos resultados da avaliação. Mesmo diante de medidas como premiação e gratificação, não têm conseguido influenciar todas as escolas da rede. Embora haja avanços na técnica de avaliação do desempenho dos estudantes, não se observa uma melhoria correspondente na avaliação dos sistemas como um todo, já que a concepção de qualidade tem sido limitada à avaliação do desempenho do estudante, sem considerar os contextos escolares e extraescolares. Destacaram que, no período estudado, o sistema de avaliação muitas vezes se restringia a ser apenas um sistema de informação educacional, quando na verdade deveria subsidiar intervenções que promovessem a transformação e democratização da educação em todas as suas dimensões. Ainda, já naquela época, os autores apontavam para a ideia de articular a avaliação externa à autoavaliação, incluindo todas as instâncias do sistema no processo avaliativo.

O estudo de Machado e Alavarse (2014) examina o impacto das avaliações externas na qualidade da educação escolar, identificando tanto seus benefícios quanto as possíveis complicações. Eles destacam que, quando as avaliações externas consideram aspectos técnicos, políticos e ideológicos de forma abrangente, podem ser ferramentas valiosas para melhorar a qualidade da educação nas escolas públicas de ensino fundamental. Além disso, enfatizam a importância da participação ativa de diversos atores educacionais, como profissionais das Secretarias de Educação, gestores escolares, professores, pais e estudantes, no processo de avaliação. Essa abordagem colaborativa não apenas reduz a resistência às políticas de avaliação, como também promove uma compreensão mais profunda dos desafios e potencialidades desses processos. Concluem que é essencial analisar criticamente as avaliações, reconhecendo seu papel na formulação de políticas educacionais, enquanto se busca desenvolver alternativas pedagógicas que atendam às necessidades de uma educação pública de qualidade para todos os estudantes.

O artigo de Rositolato e Viana (2014) aborda os desafios enfrentados na integração das avaliações externas à cultura escolar. Essas avaliações foram criadas com base em um modelo de escola que pressupõe a homogeneização do conhecimento e privilegia a escola como unidade de análise, em detrimento do estudante. Críticas apontam para a redução da autonomia dos professores e a padronização do ensino como resultados negativos. O projeto que originou o artigo buscou analisar a visão dos gestores da educação básica do Rio de Janeiro sobre esse debate, por meio de entrevistas em profundidade com seis deles. Os gestores reconhecem a importância das avaliações externas, mesmo aqueles que as questionam, pois precisam lidar com seus reflexos em suas atividades profissionais e mediar o diálogo entre as unidades escolares e a gestão central. As críticas se concentram na universalidade das avaliações, relacionando-as a diferenças socioeconômicas e resultados escolares. Essas críticas refletem a crença na impossibilidade de a escola universalizar a distribuição do conhecimento entre os estudantes. Os autores acreditam que superar essa crença é essencial para que as avaliações externas sejam vistas como instrumentos capazes de contribuir para uma distribuição equitativa do conhecimento escolar e sejam integradas à cultura das escolas.

Bauer *et al.* (2015) abordam, no artigo, as reformas educativas recentes que têm utilizado avaliações em larga escala como ferramenta de gestão e responsabilização na educação. No contexto brasileiro, essas avaliações, geralmente em formato de provas padronizadas, geram debates diversos, desde críticas extremas até reconhecimento de sua utilidade. O artigo discute essas críticas e ponderações, reconhecendo a utilidade das avaliações em larga escala, mas questionando seu uso para alocação de recursos, bonificação de professores e estabelecimento de *rankings* competitivos entre escolas. Após apresentar os argumentos favoráveis e contrários, seus autores destacam a necessidade de uma reflexão para analisar essas avaliações de forma criteriosa. Embora as críticas levantem problemas reais, principalmente relacionados ao uso inadequado dos resultados, ressaltam o papel das avaliações em larga escala na garantia do direito à educação para todos, desde que sejam garantidas condições adequadas e uma utilização apropriada.

Machado e Alavarse (2015a) em seu texto destacam a consolidação das avaliações externas no Brasil e em outros países como parte das políticas educativas governamentais, com foco no desempenho dos estudantes em provas padronizadas. Embora essas avaliações sejam utilizadas para responsabilização das equipes escolares, também podem servir para controlar a qualidade do ensino, acompanhando a aprendizagem dos estudantes e o trabalho das escolas.

Segundo os autores, a análise dos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) pode fornecer *insights* importantes para melhorar a qualidade do ensino. De acordo com eles, a avaliação externa, especialmente a Prova Brasil, quando articulada com outras formas de avaliação, pode promover uma reflexão sistemática sobre as práticas escolares e reforçar a capacidade das escolas de desenvolver sua autonomia. Contudo, afirmam ser fundamental analisar os resultados das avaliações externas não apenas para responsabilização, mas também para promover mudanças que fortaleçam a qualidade da educação pública democrática, garantindo o aprendizado de qualidade para todos os estudantes.

O artigo de Machado *et al.* (2015b) analisa as interfaces entre os Sistemas Estaduais de Avaliação e a gestão da educação. A maioria dos estados brasileiros possui sistemas próprios de avaliação, semelhantes ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Esses sistemas utilizam dados para elaborar indicadores estaduais de qualidade educacional e avaliar o desempenho dos estudantes, muitas vezes vinculado à avaliação do desempenho dos professores e à concessão de gratificações e bônus. Isso reflete uma lógica de gestão baseada em mecanismos de mercado. Para os autores, a concepção predominante de qualidade educacional enfatiza o resultado das provas padronizadas dos estudantes, ignorando outras dimensões importantes do trabalho escolar. As avaliações externas têm sido cada vez mais utilizadas como instrumentos de gestão da educação pelos governos estaduais sem a garantia de que sejam usadas para promover uma educação de qualidade para todos, sem discriminação.

Santos (2017) discute a avaliação em larga escala na educação básica no Brasil, abordando os limites e as possibilidades de usar os resultados dessas avaliações para melhorar a qualidade da educação. Primeiramente, são apresentadas noções gerais e contextuais sobre esse tipo de avaliação. Em seguida, são exploradas as potencialidades e limitações das avaliações em larga escala no país, especialmente em relação ao uso de seus resultados. Por fim, o autor destaca a importância do debate sobre o uso desses resultados para a tomada de decisões visando a melhoria da qualidade educacional. O texto ressalta a necessidade de uma discussão ampla entre os atores educacionais e propõe a consideração de mecanismos de avaliação mais adequados à realidade educacional brasileira, além de incentivar o uso dos resultados da avaliação para a elaboração e implementação de planos e metas que contribuam efetivamente para o aprimoramento do ensino.

Oliveira e Pena (2018) conduziram um estudo em oito escolas públicas nos municípios de Mariana, Ouro Preto, João Monlevade e Itabira (Minas Gerais), investigando o impacto das

avaliações externas e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nessas instituições. O objetivo foi analisar como a equipe de gestão percebe e reage a essas avaliações. Os resultados das entrevistas revelaram que o Ideb influencia na dinâmica escolar, estimulando maior envolvimento com o projeto pedagógico, aumento das reuniões pedagógicas e preocupação com o planejamento curricular. Contudo, esse impacto varia conforme o perfil das lideranças escolares. O estudo também apontou que o Ideb se tornou um instrumento regulatório focado na mensuração de resultados, causando desconforto entre profissionais e escolas devido à pressão por resultados. Embora tenham sido observadas mudanças positivas, como maior mobilização dos professores e gestores, também foram identificadas práticas que reduzem a abordagem pedagógica ao priorizar o desempenho em avaliações padronizadas. Os achados dos autores enfatizam a importância de compreender os educadores e gestores como agentes políticos e implementadores, capazes de refletir sobre a qualidade da educação e enfrentar desafios cotidianos de forma colaborativa.

Rositolato *et al.* (2018) em seu estudo buscaram compreender como uma política educacional nacional, especificamente a Prova Brasil e os dados por ela gerados, é recebida e interpretada em um contexto local, envolvendo gestores de uma Secretaria Municipal de Educação, gestores escolares e representantes sindicais. Os autores observaram que a compreensão total dos aspectos técnicos da Prova Brasil é limitada, resultando em um movimento ambíguo: enquanto reconhecem a necessidade de avaliações em larga escala, criticam sua padronização. Essas críticas são fundamentadas na valorização das realidades escolares, que enfatizam as particularidades das escolas e geram interpretações alternativas da política pública. A análise revela desafios na formação de gestores para compreender e utilizar dados educacionais, um problema que segundo é destacado no texto, não é exclusivo do Brasil. Apesar das dificuldades de entendimento, a política educacional é constantemente reinterpretada e gera discordâncias, especialmente no sindicato, no qual líderes expressam opiniões contraditórias influenciadas por deliberações sindicais. O principal argumento contrário às avaliações em larga escala é o suposto desrespeito às realidades escolares, embora essas avaliações tenham mecanismos como questionários contextuais e faixas de desempenho para contemplar a diversidade das escolas. No entanto, tais entendimentos não são amplamente reconhecidos no contexto analisado.

Calderón e Borges (2020) analisam as reflexões teóricas sobre os usos e apropriações das avaliações em larga escala na produção científica brasileira. Eles apontam para a presença

de tensões teóricas e epistemológicas, destacando as dicotomias e o maniqueísmo resultantes desse conflito. O texto apresenta esquemas teóricos para compreender essas tensões, enfatizando a importância de abordagens abrangentes que considerem a existência das avaliações externas, seus usos e o surgimento de boas práticas para o sucesso escolar. Os autores sugerem que os resultados das avaliações externas são subutilizados pelas escolas e seus profissionais, principalmente devido à falta de políticas de gestão voltadas para sua efetiva utilização. Eles também ressaltam a falta de formação para os gestores no que diz respeito à compreensão e aplicação desses dados. O ensaio defende uma abordagem técnica da avaliação externa baseada nos resultados de aprendizagem dos estudantes, destacando sua importância na promoção da eficácia escolar e no direito à aprendizagem. Os autores observam um conflito teórico e epistemológico na produção científica brasileira entre abordagens críticas e técnicas de avaliação. Isso resulta em uma comunidade epistêmica dominante, composta por indivíduos que compartilham uma visão comum sobre conhecimento e produção científica. Esse grupo exerce uma influência significativa em um campo de estudo ou disciplina, direcionando ações políticas para alcançar resultados desejáveis na educação.

Gobbi *et al.* (2020) analisam a relação entre a gestão escolar e o desempenho dos estudantes do 9º ano na Prova Brasil-2015 de Matemática, considerando o papel moderador da complexidade da gestão da escola nessa relação. Foi utilizado um modelo hierárquico exploratório com a técnica *Partial Least Squares Path Modeling* (PLS-PM), e dados de 182 escolas públicas do Espírito Santo. Os resultados mostraram um impacto positivo direto da gestão escolar no desempenho, contrariando estudos anteriores, que indicavam uma relação indireta. Além disso, a complexidade da gestão escolar atuou como moderador, com efeito negativo: quanto mais complexa a gestão, maior o impacto no desempenho. O estudo levanta questões sobre como reduzir essa complexidade e/ou melhorar o desempenho do gestor escolar. Também destaca a importância dos sistemas de avaliação, como o Saeb, para ampliar o conhecimento sobre o ambiente escolar. Por fim, sugere a realização de estudos de caso múltiplos com abordagem longitudinal, para compreender melhor os mecanismos que influenciam essa relação entre gestão escolar, complexidade da gestão e desempenho escolar.

Basso *et al.* (2022) descrevem em seu artigo uma investigação sobre como os resultados das avaliações em larga escala, especialmente do Saeb, são empregados na elaboração de políticas públicas educacionais no Brasil. O estudo foi conduzido em três fases distintas: pesquisa documental, aplicação de questionários sobre o uso dos resultados e

realização de entrevistas com representantes estaduais. Os resultados revelam uma ampla utilização dos dados, sobretudo para gestão escolar, capacitação de professores, divulgação de informações sobre o sistema educacional, elaboração de materiais pedagógicos, distribuição de recursos e definição de políticas salariais. No entanto, há espaço para expandir o uso dos dados para além do desempenho dos estudantes em testes cognitivos. O estudo evidencia o papel da avaliação como um instrumento de aprimoramento educacional no contexto social, ao passo que contribui academicamente para o entendimento da formulação de políticas públicas e o aproveitamento de dados nesse processo. Embora apresente avanços, o estudo identifica limitações, como a amostra restrita de respondentes, destacando a necessidade de investigações mais aprofundadas sobre os impactos desses usos na qualidade da educação brasileira. Os autores sugerem que estudos futuros incorporem uma análise mais abrangente, considerando os diversos atores envolvidos no cenário educacional.

A análise dos doze artigos revelou convergências nas discussões sobre como os resultados do Saeb são utilizados na gestão escolar, com os seguintes eixos:

- qualidade: os artigos destacam a ideia de fortalecimento das iniciativas de avaliação externa como diretriz da política educacional para a melhoria da qualidade das escolas. As avaliações são concebidas como um processo amplo que envolve escolhas técnicas, políticas e ideológicas de importância para o incremento da qualidade educacional;
- gestão: nessa perspectiva, o diálogo trata da incorporação das avaliações externas à cultura das escolas, abordando tanto aspectos que reconhecem as contribuições das avaliações como instrumentos que fornecem critérios para a atuação, alocação de recursos e melhoria dos resultados nas práticas pedagógicas, quanto discutem aspectos que levam à perda de autonomia e responsabilização das escolas. Essas discussões incluem tanto elementos de ordem técnica quanto política, com destaque para os impactos das avaliações na perspectiva das políticas de *accountability*, que enfatizam a responsabilização, premiação e incentivos, direcionando o foco do processo de qualidade e melhoria para a lógica da culpabilização dos agentes educadores;
- replicação: as análises convergem para a replicação dos processos avaliativos por entes federados e colocam em pauta o debate sobre a padronização e a cultura da avaliação como elementos que se sobrepõem ao processo de ensino e aprendizagem.

Para facilitar a visualização da distribuição dos estudos nos três eixos temáticos, apresentamos o Quadro 3. Na análise, categorizamos os trabalhos de acordo com a perspectiva de abordagem (qualidade, gestão ou replicação) e seus autores.

Quadro 3 – Distribuição dos artigos pesquisados por perspectiva de discussão na apropriação dos resultados sobre a relação entre o Saeb e as práticas de gestão escolar

Perspectiva	Constructo Teórico	Autores
Qualidade	Fortalecimento das iniciativas de avaliação externa como diretriz para a melhoria da qualidade das escolas.	SOUSA; OLIVEIRA (2014) MACHADO; ALAVARSE; ARCAS (2015) SANTOS (2017)
Gestão	Avaliações externas como ferramentas de gestão administrativa e pedagógica, abordando perda de autonomia e benefícios gerenciais.	OLIVEIRA; VIEIRA (2014) ROSITOLATO; VIANA (2014) BAUER; ALAVARSE; VIERIA (2015) MACHADO; ALAVARSE (2015) OLIVEIRA; PENA (2018) CALDERÓN; BORGES (2020) GOBBI; LACRUZ; AMÉRICO; FILHO (2020) BASSO; FERREIRA; OLIVEIRA (2022)
Replicação	Discussões sobre a padronização e replicação de instrumentos e processos, criando uma cultura de avaliação pelos entes federados.	ROSITOLATO; PRADO; MARTINS (2018)

Fonte: elaboração própria da autora com base nos artigos levantados.

Os resultados da análise demonstram que a política avaliativa do Saeb exerce uma hegemonia sobre o discurso da qualidade da educação no Brasil, moldando políticas e práticas pedagógicas. Associada à ideia de qualidade educacional, a avaliação externa foca em testes e resultados numéricos, naturalizando e reduzindo os processos educativos e ocultando fatores importantes, como formação docente, condições escolares e valorização da diversidade. Esse enfoque também promove mecanismos de controle e responsabilização, desconsiderando contextos sociais e desigualdades, e padroniza práticas pedagógicas, reduzindo a autonomia das escolas. Assim, a hegemonia do Saeb tem privilegiado uma visão quantitativa e fragmentada da educação. Por isso, a relação entre o Saeb e as escolas é marcada por desafios e oportunidades, evidenciando a necessidade de um uso equilibrado das avaliações externas, que permita tanto a melhoria da qualidade do ensino quanto a preservação da autonomia das escolas.

Assim como na seleção de artigos, a busca por dissertações e teses também resultou em um grande número de trabalhos que, embora relevantes, não se encaixavam no escopo desta pesquisa por motivos semelhantes aos observados na seleção anterior. Esses motivos incluíam a relação com a primeira etapa do ensino fundamental I (anos iniciais), métricas de rendimento e estudos específicos de áreas de conhecimento ou áreas de suporte pedagógico, que não atendiam ao foco da relação do Saeb com a gestão no ensino fundamental II (anos finais). A Tabela 3 a seguir apresenta os dados que corroboram essa evidência e demonstram a discrepância:

Tabela 3 – Quantidade geral de dissertações e teses levantadas na BDTD e no portal da Capes (Brasil, 2007–2023)

Descritores	Dissertações						Teses					
	BDTD		Capes		Total		BDTD		Capes		Total	
	Pesquisado	Selecionado	Pesquisado	Selecionado	Pesquisado	Selecionado	Pesquisado	Selecionado	Pesquisado	Selecionado	Pesquisado	Selecionado
Avaliação de larga escala	12	0	0	0	18	0	23	0	1	0	24	0
Avaliação externa	31	2	10	3	35	5	16	3	5	0	24	3
Ensino Fundamental	07	0	04	0	11	0	02	0	1	0	03	0
Gestão escolar	35	1	44	1	79	2	11	2	18	1	26	2
Saeb	5	0	5	0	10	0	2	0	3	1	5	1
Total	90	3	63	4	153	7	54	5	28	2	82	6

Fonte: elaboração própria, com base na pesquisa feita nos repositórios da BDTD e Capes (2007–2023).

Inicialmente, foram selecionadas 90 dissertações na BDTD e 63 na Capes, totalizando 153 trabalhos. No entanto, apenas sete dissertações (4,6%) foram selecionadas por estarem articuladas à temática do Saeb e da gestão no EFII. Quanto às teses, inicialmente obtivemos 54 na BDTD e 28 na Capes, totalizando 82. Porém, somente seis teses contribuíram para esta pesquisa, perfazendo um percentual de 7,3% do total. Dessa forma, ao demonstrar a consolidação da categorização mencionada em relação às teses (T) e dissertações (D) identificadas, apresentamos o Quadro 4 a seguir.

Quadro 4 – Conjunto de dissertações e teses levantadas nas bases BDTD e no portal da Capes que se correlacionam com o objeto da pesquisa (Brasil, 2012–2022)

Nº	Ano	Tipo	Instituição	Autor (a)	Título
01	2012	Tese	UnB	LIMA, Erisevelton Silva	O diretor e as avaliações praticadas na escola
02	2015	Tese	UFRJ	CERDEIRA, Diana Gomes da Silva	Apropriações e usos de políticas de avaliação e responsabilização educacional pela gestão escolar
03	2016	Tese	UFMG	BORGES, Edna Martins	Avaliações externas em larga escala no contexto escolar: percepção dos diretores escolares da rede estadual de ensino de Minas Gerais
04	2016	Dissertação	Unesp	SILVA, Luciana Pegoraro Francisco de	Políticas de avaliação e gestão escolar: pressupostos e contradições
05	2016	Tese	Unesp	PARRO, Ana Lúcia Garcia	Avaliação externa, gestão e qualidade da educação escolar: concepções veiculadas e concepções vivenciadas no cotidiano escolar
06	2016	Tese	Unesp	PERBONI, Fábio	Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação básica dos estados brasileiros.
07	2016	Tese	Unesp	UREL, Ana Laura Jeremias	A legitimação das avaliações em larga escala no discurso sobre gestão educacional
08	2018	Dissertação	UFRJ	PEREIRA, Priscila Trogo	O uso dos resultados do Simave ²⁴ : percepções dos gestores escolares da rede estadual de Juiz de Fora
09	2018	Dissertação	USP	RIBEIRO, Renato Melo	O debate sobre avaliações em larga escala no Brasil: tensões contextuais e argumentativas.
10	2020	Dissertação	UFJF	ANDRADE, Renata Salmito de	Estudo de caso sobre a gestão pedagógica dos resultados educacionais de quatro escolas municipais de Teresina (PI).
11	2021	Dissertação	UFJF	SALOMÃO, Ana Karolina Moniz	Apropriação pedagógica dos resultados.
12	2021	Dissertação	UFSCar	CARVALHO, Lílian Silva de	Efeitos das avaliações externas na administração escolar: controle e emancipação da educação básica
13	2021	Dissertação	UnB	SILVA, Adna Oliveira	O uso dos resultados da avaliação em larga escala no trabalho pedagógico com o 3º ciclo do ensino fundamental das escolas do Distrito Federal

Fonte: elaboração própria, com base no levantamento feito nos repositórios BDTD e Capes.

²⁴ Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública, implantado no ano de 2000.

Embora a relação entre o Saeb e a gestão escolar seja um tema recorrente nas pesquisas, notamos um desequilíbrio significativo na distribuição dos estudos, com maior enfoque nos anos iniciais do ensino fundamental em detrimento dos anos finais. A revisão da literatura revela que, apesar do acúmulo de estudos sobre o Saeb e a gestão escolar, são escassas as investigações que aprofundam a relação entre esses elementos, especialmente no contexto dos anos finais do ensino fundamental. A relevância das avaliações para a melhoria da qualidade da educação, juntamente às particularidades dos anos finais, ressalta a necessidade de pesquisas mais aprofundadas sobre esse tema. A falta de investigação nessa etapa escolar limita a compreensão de como o Saeb impacta a prática pedagógica e a gestão nos anos finais, dificultando a formulação de políticas públicas mais eficazes para essa etapa da educação.

Iniciamos a análise dos trabalhos selecionados, seguindo a mesma lógica empregada para os artigos e a cronologia apresentada no Quadro 4. O primeiro trabalho abordado é a tese de Lima (2012), que investigou a relação entre a gestão de uma escola de ensino fundamental II e os três níveis de avaliações escolares adotados na SEEDF (avaliação das aprendizagens, avaliação institucional e avaliação de larga escala). A avaliação de larga escala utilizada na época foi a do DF, que era o Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal (Siade)²⁵, implementado em 2008, com apenas uma edição, e posteriormente substituído pelo Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal (SIPAEDF)²⁶, apenas em 2020, e ainda em processo de implementação no momento da conclusão da pesquisa. De acordo com Lima (2012, p. 209), seu estudo identificou que a “avaliação formativa é uma prática isolada e restrita a poucos docentes que ainda não utilizam essa função avaliativa para interpretar os dados provenientes da avaliação institucional e da avaliação de larga escala, no caso o Siade”. Em uma perspectiva etnográfica em uma escola de ensino fundamental II no DF no ano letivo de 2010, seus estudos apontaram para uma dificuldade de clareza dos critérios avaliativos, resultando em um ambiente de avaliação na instituição confuso e contraditório. Destacando a necessidade de consolidar a avaliação formativa das aprendizagens no sistema, sugere uma revisão das diretrizes avaliativas no DF. Lima (2012, p. 208) observou ainda que havia uma compreensão conceitual dos processos avaliativos, “porém parte deles fazia uso dela para apontar as falhas nos processos internos da escola e, especialmente, para culpar os estudantes e suas famílias pelas dificuldades

²⁵ Criado em 2008 por meio do Decreto nº 29.244, esse sistema teve por objetivo inicial avaliar a oferta educacional do DF, coletando dados sobre as condições das instituições escolares em 2008 (Distrito Federal, 2008).

²⁶ Instituído pela Portaria nº 38 de 2020, o SIPAEDF tem como objetivo garantir a qualidade da educação no Distrito Federal, avaliando continuamente o desempenho dos estudantes, das escolas e do sistema educacional como um todo (Distrito Federal, 2020).

de aprendizagem”. Embora o estudo aborde os três níveis de avaliação, nos importou considerar a discussão a partir da articulação da avaliação pela gestão junto aos processos formativos e da política de avaliação de larga escala.

Em sua tese, Cerdeira (2015) investigou as perspectivas e compreensões dos gestores escolares sobre as políticas de avaliação externa, além da utilização dos resultados e indicadores educacionais, comparando dois municípios do Rio de Janeiro: Duque de Caxias e a capital, Rio de Janeiro. A pesquisa partiu da suposição de que o perfil dos gestores, a interação das escolas com as autoridades superiores de gestão e o tipo de responsabilização influenciam a forma como eles interpretam e aplicam os dados gerados pelas políticas avaliativas em seus processos decisórios. A autora constatou em seus resultados que não há debates frequentes sobre os resultados, o que pode levar a interpretações equivocadas. Além disso, observou uma falta de proximidade das escolas com as informações de cálculos, interpretações e uso de índices para o planejamento escolar. Isso pode explicar em parte o conhecimento limitado dos gestores sobre os sistemas avaliativos e seus componentes. Cerdeira (2015) também identificou que as escolas utilizam modelos nacionais e locais como referência para suas avaliações internas, além de notar, por meio das declarações dos participantes, uma preparação para as provas. No entanto, ela ressalta que há uma diferença no uso dessas avaliações entre os municípios para tomada de decisões e planejamento escolar. Os dados sugerem uma cultura avaliativa consolidada no uso dos resultados nos municípios pesquisados, porém os profissionais afirmam não saber exatamente como usar os dados de forma pedagógica, indicando um uso superficial das avaliações. Conforme os resultados da pesquisa, os gestores estão gradualmente incorporando as avaliações externas na rotina escolar, mas há indícios de que essa incorporação acontece de forma superficial e pouco pedagógica.

Borges (2016), em sua tese, analisa a percepção dos gestores de escolas estaduais de Minas Gerais (MG) sobre os efeitos do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb) no contexto escolar, buscando as especificidades, semelhanças e diferenças com a experiência nacional do Saeb. O estudo, desenvolvido em uma abordagem qualitativa e quantitativa, utilizou questionários *on-line* encaminhados aos gestores das escolas públicas estaduais de MG, com um retorno de 26,7%. O estudo constatou que as avaliações externas são instrumentos relevantes para as escolas e seus profissionais. Além disso, a pesquisa demonstrou que os participantes apresentam compreensão satisfatória dos resultados e das escalas do Proeb, reconhecendo aspectos positivos e colaborativos do programa para a melhoria do ensino e das práticas pedagógicas. Segundo os resultados da pesquisa, os participantes observaram melhorias na dinâmica escolar, com professores mais atentos aos ritmos de aprendizagem dos

estudantes e melhor acompanhamento pedagógico. Eles consideram as avaliações eficazes para verificar o conhecimento e promover o sucesso dos estudantes. Embora sintam mais pressão para melhorar os resultados do que recebem da SEE-MG, adotam incentivos específicos sem segregar os discentes ou estreitar o currículo. Para eles, as avaliações externas não pressionam os estudantes nem aumentam a evasão ou reprovação escolar, além de fortalecerem a colaboração entre professores. As avaliações diversificaram as práticas internas de avaliação, mas não afetaram a autonomia escolar. As políticas de incentivo são vistas como motivadoras. Os gestores acreditam que o desempenho dos estudantes reflete mais suas características socioculturais e econômicas do que a efetividade do trabalho dos professores. A pesquisa destaca a complexidade de equilibrar a pressão por resultados com a manutenção de um ambiente educativo saudável.

Silva (2016), em sua dissertação, realizou uma investigação sobre as políticas de avaliação externa e seu impacto na gestão escolar, com destaque para a importância de problematizar o que é prescrito e institucionalizado. O estudo se concentrou no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), em cinco escolas da rede pública estadual de ensino de São Paulo. A análise examinou como esses resultados são interpretados e utilizados pelos gestores escolares. O estudo adotou uma abordagem de pesquisa bibliográfica e documental, complementada por entrevistas semiestruturadas. A pesquisa revelou divergências e contradições entre a percepção da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e dos gestores das escolas quanto à compreensão do Saresp e do Idesp como indicadores de qualidade. Para os gestores, a perspectiva adotada converge para a responsabilização e promove consequências indesejáveis à estrutura educacional do Estado, “causando muito mais problemas do que soluções” (Silva, 2016, p. 105). O Estado, segundo o estudo, não assume a culpa pelos desacertos e as transfere aos gestores e demais agentes escolares. Essa lógica de implicação é geralmente conhecida como responsabilização ou *accountability*, termo que significa “vinculação simbólica ou material aos resultados dos estudantes para incentivar desempenhos melhores por parte dos envolvidos” (Brooke *et al.*, 2015, p. 407).

Na tese de Parro (2016), há a análise das concepções promovidas pela política educacional dos governos paulistas no período de 2007 a 2014. Além disso, foram investigadas as perspectivas dos diversos membros das escolas em relação à avaliação externa em larga escala, à gestão escolar e à qualidade da educação. O estudo considerou as escolas com maior e menor índice de desempenho pelo Idesp de 2011, indicador educacional específico para o

Estado de São Paulo. Realizaram-se entrevistas semiestruturadas com todos os segmentos das escolas, entre eles o gestor, além de ser analisada a proposta oficial da Secretaria de Educação. A pesquisadora investigou os discursos, práticas e representações sociais relacionados à qualidade da educação escolar e concluiu que há uma relação direta entre a produção acadêmica e o discurso político expresso nos documentos oficiais. Foi identificada uma clara hierarquização das funções dentro das escolas, destacando-se o gestor como líder na perspectiva gerencialista e responsável pelos resultados. No entanto, as observações da pesquisa revelaram semelhanças e divergências entre o que é vivenciado e o que é veiculado. Segundo a autora, embora haja, na prática, um discurso em defesa da gestão participativa e de uma concepção ampla de qualidade, diferente daquele presente nos programas oficiais, na realidade das escolas essa vivência não é observada. Dessa forma, a autora conclui que os espaços de discussão ficam limitados à contradição no implemento da proposta de melhoria dos índices e resultados, um confronto direto com as concepções gerencialistas e democráticas de gestão escolar. Assim, o que é legitimado não corresponde ao que é proclamado.

Perboni (2016) conduziu sua tese na análise das políticas de avaliação em diferentes estados brasileiros, examinando as tendências e singularidades em diversos aspectos dessas avaliações. O estudo investigou o grau de influência dos partidos políticos e de suas plataformas nesses processos de avaliação, a fim de compreender como esses elementos são aplicados na utilização dos resultados. Além disso, o autor explorou os aspectos das avaliações, a partir da ideia da replicação e de técnicas adotadas pelos Estados e, para tanto, mapeou as principais características, os elementos estruturantes, propostas de uso e consequências na definição de políticas públicas. A abordagem do trabalho foi qualitativa de natureza descritiva analítica, com pesquisa bibliográfica e análise documental, com um recorte temporal de 2003 a 2014. De acordo com os estudos de Perboni (2016, p. 242), foi constatada a “inexistência de tendências em torno da implementação de avaliações como oportunidade de reflexão interna da escola sobre seus próprios objetivos, suas dificuldades e as formas de superá-las”. Segundo ele, não foram identificadas práticas significativamente diferentes das utilizadas pelo Saeb ou entre distintas entidades federativas, mas, sim, a incorporação de elementos particularizados ao processo nacional já estabelecido de avaliação.

Urel (2016), em sua tese, analisou a temática das avaliações externas, considerando o discurso produzido pelo Inep e pela revista Nova Escola (Gestão Escolar) acerca das avaliações em larga escala e da responsabilidade atribuída ao gestor em relação ao desempenho da escola. Seu objetivo principal foi apresentar os discursos que legitimam as avaliações externas (Provinha Brasil, Avaliação Nacional da Alfabetização e Prova Brasil), analisando as

publicações oficiais e os materiais impressos e digitais. A pesquisa, iniciada em 2015, examinou as políticas educacionais implementadas durante o primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2007) e parte do segundo mandato (2007-2010), uma vez que o segundo mandato se estendeu até 2011. A análise explorou o contexto sócio-histórico das políticas de avaliação e seu discurso de autoridade. Na discussão sobre se as avaliações priorizam o ensino-aprendizagem ou servem para controle e responsabilização, confirmou-se a responsabilização dos gestores pelos resultados. Para o autor, a ausência de publicações sobre a Provinha Brasil na revista reforçou a legitimação das avaliações que produzem índices de desempenho, como a Prova Brasil. Além disso, as funções do gestor escolar mostram que as revistas refletem o discurso de autoridade hierárquica e legitimam a função reguladora do Ideb. As análises demonstraram que a revista Nova Escola Gestão Escolar materializa o discurso do Inep, legitimando as avaliações em larga escala e responsabilizando os gestores pelo desempenho das escolas. Os resultados da pesquisa demonstraram que o discurso de ambos legitima a responsabilidade do gestor no que se refere ao desempenho da escola, considerando-o um elo entre os processos avaliativos externos e internos. Além disso, atribui-se ao gestor a missão de melhorar o desempenho da escola e a responsabilidade de elevar os resultados nesses processos.

A dissertação de Pereira (2018) foi conduzida com o objetivo de analisar a utilização dos resultados do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave) nas escolas estaduais de Juiz de Fora, em Minas Gerais, a partir da perspectiva dos gestores escolares. A pesquisa utilizou entrevistas semiestruturadas e questionários. Os dados revelaram que, mesmo após 18 anos desde a criação do sistema de avaliação em 2000, o uso dos resultados ainda é limitado, embora o sistema já possua uma legitimação política e social no Estado. Dessa forma, o Simave não conseguiu promover melhorias significativas no desempenho e na qualidade da educação. A baixa utilização dos dados do Simave pelos gestores foi explicada por vários fatores, como o acúmulo de demandas, a rotatividade dos profissionais e a falta de orientação por parte da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE/MG, além de outras questões que dificultam o processo. Essa dificuldade em articular as informações externas com as práticas internas revela a necessidade de aprimorar a integração dos dados avaliativos ao contexto escolar e até mesmo aos processos avaliativos desenvolvidos pelo Estado. Assim, podemos observar uma situação em que o Estado definiu a política avaliativa, incorporando-a aos processos administrativos centrais, ainda não se integrou plenamente ao contexto escolar e aos seus respectivos resultados, pois não se trata de um movimento unilateral. Tal contradição evidencia ser necessário repensar a legitimidade dessa política por parte dos agentes escolares, especialmente considerando o investimento público realizado e a falta de

retorno efetivo na prática educacional. É essencial analisar essa questão sob a perspectiva da mediação e não necessariamente da replicação.

Outro estudo, conduzido por Ribeiro (2018) em sua dissertação, investigou a controvérsia acadêmica em torno das avaliações em larga escala no Brasil, delineando as tensões discursivas e contextuais que envolvem e permeiam a polêmica sobre as avaliações na educação básica. O autor se dedicou a abordar, simultaneamente, as diferentes vozes que se manifestam sobre o tema ao longo da história das avaliações externas, levando em consideração o embate ideológico-discursivo e as diversas estratégias argumentativas daqueles que apoiam ou rejeitam essas avaliações. Nesse contexto, a pesquisa contribuiu para esclarecer em que medida essas disputas discursivas concretizam e legitimam as políticas de avaliação. Ficou evidente que existem três tipos de posturas em relação ao sistema de avaliação externa: aqueles que promovem e apoiam integralmente, aqueles que rejeitam de forma indiscriminada e aqueles que reconhecem as potencialidades do processo, mas também ressaltam a necessidade de revisões no delineamento e na redefinição da validade ética e socioeducacional da política avaliativa (Ribeiro, 2018). Ao considerarmos os estudos do autor, podemos observar que o processo de legitimação apresenta três nuances distintas, as quais estão relacionadas a diferentes abordagens e podem ser influenciadas por situações ideológicas individuais. Essas nuances podem ter um impacto significativo na adoção e implementação da política avaliativa nas instituições, dependendo da posição de cada gestor.

A dissertação de Andrade (2020) explora a apropriação dos resultados das avaliações em larga escala pelos gestores das escolas públicas municipais da regional leste de Teresina, em quatro escolas. Inicialmente, foi feita uma caracterização da Secretaria Municipal de Educação (Semec), abordando seu funcionamento, organograma e parcerias. O problema de pesquisa desenvolvido foi: como as equipes gestoras das unidades de ensino utilizam os resultados das avaliações em larga escala para orientar o trabalho de gestão pedagógica da escola? A resposta encontrada revelou que os gestores utilizam os resultados das avaliações externas para propor intervenções pedagógicas, que, contudo, são superficiais e imediatistas, sem continuidade e fora do Projeto Pedagógico (PP) da escola. Exemplos dessas ações incluem apresentação dos resultados aos professores, identificação de habilidades com baixo desempenho, replanejamento de ações e reflexão sobre a metodologia docente. Alguns achados importantes incluíram o risco de estreitamento do currículo, a concepção limitada de avaliação como mera devolutiva do aprendizado do estudante e a influência do programa de valorização ao mérito. A conclusão da pesquisa foi que a gestão de resultados pelas escolas e Semec está limitada ao resultado em si, sem considerar outros aspectos do contexto escolar. Portanto, a

autora destaca a necessidade de continuar o debate e fomentar um diálogo contínuo para utilizar pedagogicamente os resultados das avaliações externas para redirecionar práticas pedagógicas.

O estudo de caso conduzido na dissertação de Salomão (2021) investigou o processo de divulgação e apropriação dos resultados do Simae, analisando como esses resultados são utilizados pedagogicamente para planejar políticas e ações públicas visando a melhoria do desempenho escolar. O estudo comparou os sistemas de avaliação Simae e o Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE), identificando semelhanças e diferenças, e propôs um plano de ação para São Luís. A pesquisa revelou que a simples adoção de sistemas de avaliação não melhora automaticamente os resultados educacionais. Na cidade de São Luís do Maranhão, o processo de implementação foi de cima para baixo, sem discussão interna ou experiência prévia, ao contrário de Teresina, onde houve consenso e experiências anteriores. A pesquisa de campo incluiu entrevistas com participantes dos processos de divulgação e apropriação dos resultados em ambas as cidades. Foi identificado que, embora os materiais de divulgação sejam semelhantes, as estratégias de implantação e os mecanismos de coordenação são distintos. São Luís apresenta uma estrutura organizacional rígida e verticalizada, o que dificulta a coordenação e apropriação dos resultados. O plano de ação proposto para São Luís inclui cinco estratégias para melhorar a divulgação e apropriação dos resultados, propondo uma combinação de decisões hierárquicas com estruturação em rede e criação de espaços de colaboração. Destaca-se a importância da Administração Central em coordenar a política educacional de forma sistêmica e harmônica com as escolas. O estudo sugere que futuras pesquisas abordem a relação entre a Administração Central e as escolas, considerando aspectos como meritocracia na seleção de gestores escolares, organização da estrutura administrativa e suficiência de profissionais.

Carvalho (2021), por sua vez, em sua dissertação, analisa os efeitos das avaliações externas na gestão escolar a partir de duas vertentes: a gerencialista²⁷ e a emancipatória²⁸. O estudo, com base nos artigos publicados na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE) de 2000 a 2019, evidenciou que as avaliações externas nas escolas podem estar tanto a serviço da emancipação quanto do controle. Na perspectiva gerencialista,

²⁷ O modelo gerencial de gestão visa reproduzir, no contexto público, os princípios e a lógica empresarial, tratando os cidadãos como usuários dos serviços públicos, desempenhando o papel de clientes, enquanto os gestores assumem o papel de gerentes. Esse modelo enfatiza a racionalização, eficiência e eficácia na busca pelo cumprimento dos objetivos de controle de qualidade (Fonseca *et al.*, 2021).

²⁸ A gestão escolar emancipatória é um modelo de administração educacional que busca promover a emancipação dos indivíduos por meio de práticas e estratégias que estimulam a participação ativa, a autonomia e a construção coletiva do conhecimento. Nessa abordagem, valoriza-se a racionalidade comunicativa como base para uma educação crítica e voltada para a justiça social (Carvalho, 2021).

constatou-se a ênfase na limitação das aprendizagens e no controle do que é exigido pelas avaliações, resultando o redirecionamento dos projetos escolares e dos recursos financeiros, humanos e pedagógicos para atingir as metas externas. Essa abordagem prioriza o cumprimento dos indicadores de desempenho externos, muitas vezes relegando outras dimensões do processo educacional. No entanto, o resultado da pesquisa revelou que as avaliações externas podem desempenhar um papel de apoio e orientação para o aprimoramento da gestão escolar, desde que não haja uma concentração exclusiva de investimento pedagógico nas disciplinas e séries avaliadas. O autor chega à conclusão de que as avaliações externas e os índices educacionais não têm valor intrínseco; eles precisam ser contextualizados, comparados e traduzidos em ações práticas. Essas ações estão diretamente relacionadas às habilidades de articulação dos gestores escolares. Tal visão é corroborada pelo ponto de vista de Salomão (2021), o qual parte da premissa de que a mera implementação de sistemas de avaliação não resulta automaticamente em melhorias nos resultados educacionais. Portanto, os dados precisam ser devidamente processados e direcionados em seu uso.

A dissertação de Silva (2021) investigou o uso dos resultados da avaliação em larga escala, especificamente do Saeb, pelas escolas públicas de Samambaia, uma região administrativa do Distrito Federal que oferece o EFII. A pesquisa analisou como esses resultados impactam as unidades escolares da região. Suas análises consideram as diretrizes avaliativas do DF, nas quais propõem a integração entre avaliações internas e externas para direcionar o trabalho pedagógico. O estudo aponta que todas as propostas pedagógicas têm a mesma estrutura e fazem referência ao aprimoramento dos resultados do Ideb, conforme orientações da rede de ensino do DF. A pesquisa identificou um aumento nos índices, relacionado a diversos fatores, incluindo avaliação e reorganização escolar, mas destaca que ainda são necessários avanços, principalmente em relação ao acesso e compreensão dos dados. Sugere-se o aprimoramento da comunicação entre os níveis central e intermediário com as escolas para promover formações continuadas que contribuam para a prática pedagógica.

Após análise e descrição dos trabalhos, foi possível identificar concepções distintas na abordagem do uso dos resultados na relação entre o Saeb e as práticas de gestão escolar. A partir disso, consideramos as seguintes perspectivas e as ideias que as definem:

- conhecimento: enfatiza que o uso dos resultados está ligado à compreensão e ao domínio dos instrumentos avaliativos, bem como às suas implicações técnicas e pedagógicas, o que inclui acessar e entender a composição dos dados, os cálculos e a objetividade dos instrumentos;

- **eficácia:** há uma associação entre a melhoria da qualidade educacional e o objetivo de avançar nos índices e resultados dos testes, o que pode ou não incluir a ideia de avaliação formativa, além de considerá-la como meio de alinhamento com os objetivos pedagógicos;
- **consequências:** destaca que o uso dos resultados está diretamente ligado à responsabilização ou premiação, atribuindo exclusivamente à unidade escolar a responsabilidade pelos resultados. A ideia se relaciona com a de regulação e regulamentação estabelecidas pelo Estado;
- **ideológica:** o uso dos resultados está ligado à aceitação ou rejeição de ideias ideológicas e discursivas dominantes sobre os processos avaliativos. Essas ideias podem influenciar não apenas na relação entre teoria e prática adotada pela instituição, mas também em posicionamentos pessoais.

As perspectivas elencadas estão apresentadas no Quadro 5 a seguir, facilitando a visualização de sua distribuição e os respectivos autores que mais se assemelham a elas na discussão.

Quadro 5 – Distribuição das dissertações e teses pesquisadas por perspectivas de apropriação dos resultados sobre a relação entre o Saeb e as práticas de gestão escolar

Perspectiva	Constructo Teórico	Autores
Conhecimento	Acesso Compreensão	BORGES (2016) PEREIRA (2018) SILVA (2021)
Eficácia	Qualidade Desempenho Caracterização Avaliativa	LIMA (2012) ANDRADE (2020) SALOMÃO (2021)
Consequências	Responsabilização Premiação Regulação Regulamentação	CERDEIRA (2015) UREL (2016)
Ideológica	Teoria e Prática Identificação Pessoal Discursiva Hegemônica	SILVA (2016) PARRO (2016) PERBONI (2016) RIBEIRO (2018) CARVALHO (2021)

Fonte: Elaboração própria da autora com base na análise dos trabalhos levantados.

Ao aprofundarem a análise de alguns condicionantes também apresentados nos artigos, as dissertações e teses reforçam a crítica à hegemonia do Saeb. Eles evidenciam, por exemplo, que a ênfase no conhecimento técnico dos instrumentos avaliativos contribui para a

naturalização da importância dos dados e dos cálculos na definição da qualidade educacional, reforçando esse debate. A melhoria da qualidade educacional, abordada nos artigos, é aprofundada nas dissertações e teses que destacam a necessidade de aprimorar os dados quantitativos. Isso reforça a ideia de superar as limitações dos processos competitivos das lógicas meritocráticas. Consequentemente, isso responsabiliza unidades escolares pelos resultados por meio de mecanismos de punição e premiação, atribuindo exclusivamente às escolas a responsabilidade pelos desempenhos e desconsiderando os contextos sociais e as desigualdades. Para além dos elementos mencionados, discutem a aceitação ou rejeição das ideias ideológicas dominantes sobre os processos avaliativos, por parte das escolas e redes, demonstrando como esses elementos perpetuam a hegemonia do discurso sobre a avaliação moldam as práticas e políticas educacionais. Contudo, observamos que a perspectiva das consequências, principalmente no âmbito da responsabilização, apresentou maior evidência destacada pelas políticas de *accountability*.

Assim, com o levantamento e a análise do estado do conhecimento, foi possível identificar os diversos fatores que influenciam a apropriação dos resultados nas escolas, destacando a importância de considerar o contexto e as finalidades da política avaliativa pela gestão escolar, pois a avaliação não interessa somente ao Estado, “ao contrário, interessa muito mais à população (não elite), e, para tanto, o compromisso do intelectual orgânico é ultrapassar a crítica e construir uma alternativa” (Belloni; Belloni, 2003). A construção de um processo de avaliação justo é fundamental e deve ser tratada como um direito, pois desempenha um papel importante na promoção da equidade e na qualidade da educação. A preocupação com a qualidade na avaliação reside na necessidade de garantir que todos os estudantes tenham oportunidades iguais de demonstrar seu aprendizado, independentemente de suas origens sociais, econômicas ou culturais. Portanto, essa análise nos possibilitou revelar tanto contradições quanto convergências no discurso, demonstrando que “o movimento intrínseco da realidade estabelece uma lei de interpenetração dos opostos, permitindo compreender até mesmo o elemento comum e sua validade como fator explicativo” (Marx, 2008, p. 24). Isso indica que as diversas determinações identificadas nas discussões são singulares e operam de maneira específica, embora estejam inter-relacionadas e se influenciem mutuamente, já que

[...] a totalidade concreta, como totalidade de pensamento, como uma concreção de pensamento, é, na realidade, um produto do pensar, do conceber; não é de nenhum modo o produto do conceito que se engendra a si mesmo e que concebe separadamente e acima da intuição e da representação, mas é elaboração da intuição e da representação em conceitos (Marx, 2008, p. 259).

Ao considerar a abordagem do autor sobre a totalidade concreta, é fundamental compreender que esse conceito não surge de maneira isolada, mas sim está intrinsecamente ligado à intuição e à representação. Contrariamente, a totalidade concreta é construída a partir da elaboração de conceitos menores e suas representações, o que enfatiza a importância de uma visão contextualizada. Assim, diante de um cenário multifacetado, é imprescindível reconhecer a diversidade de fatores envolvidos.

No contexto brasileiro, as discussões sobre as ações do governo federal, estadual e municipal geralmente se concentram nos princípios e na estrutura dos programas implementados. Busca-se compreender as possíveis vantagens, deficiências e riscos associados à execução desses programas, explorando, eventualmente, as visões sobre a qualidade do ensino presentes nas políticas de diversas administrações (Sousa; Oliveira, 2010). O Saeb, com suas avaliações em larga escala, faz parte desse processo e precisa ser considerado quanto ao seu uso, ao custo que representam para os cofres públicos e à sua finalidade social pretendida.

Na perspectiva da necessidade de avaliação, Perboni (2016) destaca a centralidade das avaliações no contexto das políticas educacionais do Estado, ao influenciarem diversas áreas, como a definição dos currículos, a formação de professores, a gestão escolar e dos sistemas de ensino, assim como a remuneração dos docentes, entre outros aspectos. Nesse sentido, a discussão sobre a qualidade educacional torna-se evidente, especialmente quando se questiona a pressão exercida sobre as escolas. Conforme Oliveira e Pena (2018) observam, tem-se verificado um aumento do interesse das instituições por avaliações externas recentemente, o que tem impacto direto no cotidiano escolar, gerando tanto repercussões positivas quanto negativas. Esses desdobramentos demandam atenção e uma abordagem cautelosa, uma vez que evidenciam uma dicotomia entre a objetividade e a subjetividade da avaliação.

Assim, a qualidade tem sido a principal sustentação discursiva para dizer ao gestor escolar o que ele deve fazer, garantir e participar (Urel, 2016). Segundo o autor, as análises discursivas ressaltam a relevância da linguagem na formação da função do gestor diante das avaliações que resultam em índices. Nesse sentido, sua participação tem sido vista como elemento garantidor de resultados e não como fomentador de ações pedagógicas. Essas demandas acabam por provocar distorções no processo de responsabilização dos resultados.

No contexto da *accountability*, a responsabilização e a premiação partem do pressuposto de que professores e gestores têm a capacidade de modificar suas práticas e, conseqüentemente, melhorar a qualidade do ensino de forma objetiva e linear. Nesse cenário, o gestor escolar é percebido como o responsável legal pela escola, encarregado tanto da

organização do trabalho pedagógico quanto do trabalho burocrático, e é pressionado a melhorar os índices de desempenho (Parro, 2016).

Contudo, uma visão simplista pode ignorar a complexidade das dinâmicas educacionais, que são influenciadas por uma variedade de fatores sociais, políticos, culturais e históricos. Como enfatizado por Marx (2008), o processo social é multideterminado, portanto, complexo, o que requer uma análise cuidadosa das condições interligadas que moldam o funcionamento do sistema educacional. É fundamental considerar a interdependência entre os diferentes elementos e a necessidade de abordagens mais integradas e contextualizadas para promover mudanças efetivas. Isso implica questionamentos sobre a eficácia das políticas de responsabilização, pois a ênfase no desempenho nas avaliações pode levar a incentivos distorcidos e resultados não intencionais.

Decisões executivas pautadas na *accountability* podem gerar impactos tanto no aprimoramento do desempenho individual e coletivo dos profissionais quanto na transformação do comportamento e da cultura organizacional. Contudo, é essencial reconhecer que esses efeitos podem ter consequências inapropriadas para o contexto educacional, já que sua efetividade envolve necessidades que favoreçam a perspectiva formativa e não necessariamente produtiva. É importante salientar que não podemos perder de vista a distinção entre responsabilidade (o dever de prestar contas) e culpa (um ato ou omissão repreensível). Essa diferenciação é fundamental para uma análise mais abrangente e precisa das situações em questão.

Os efeitos da tomada de decisões executivas baseadas na ideia de *accountability* são caracterizados essencialmente em dois níveis:

[...] o mais baixo, chamado de *low-stakes*, refere-se às políticas com pouca ou nenhuma consequência pessoal para os membros das equipes escolares. Seriam deste tipo as políticas de aquisição e distribuição de materiais que privilegiam as escolas com médias mais baixas, e as políticas de divulgação de resultados que preservam a identidade das escolas. O grau mais elevado de *accountability*, chamado de *high-stakes*, é atribuído àquelas políticas que trazem consequências individuais de relevância para os diferentes membros das equipes (Brook *et al.* 2015, p. 407).

Assim, considerando as políticas de baixo impacto, é plausível compreender que a divulgação dos resultados por escolas e sistemas, de modo particularizado e sem provocar consequências pessoais às equipes gestoras, apenas fornecendo parâmetros ao público interno, pode contribuir para desfazer certas percepções que a escola ou a rede de ensino têm de si mesma. Isso possibilita uma aproximação dos dados a uma alternativa de processo formativo,

mediando e garantindo suporte às unidades com maior dificuldade. Contudo, de acordo com Urel (2016), a ênfase na gestão, voltada para garantir o controle dos resultados, tem se convertido em medidas de prestação de contas que geralmente deslocam o foco da qualidade final para o desempenho dos estudantes, relegando os processos pedagógicos a um segundo plano. Essa discussão deixa claro que, na interação entre gestão e avaliação, ocorre um processo de conflito e transformação mútua, resultando na superação de ideias e conceitos na relação entre o Saeb e a gestão escolar. Dessa forma, a resposta das escolas e professores a estímulos para melhoria, baseados em indicadores dessas avaliações, pode assumir um sentido diferente do pretendido (Bauer *et al.*, 2015), levando à aceitação ou à rejeição das práticas orientadas pelo Estado.

Ribeiro (2018) expressa sua oposição contrária ao movimento que promove a criação de um mercado competitivo entre os estabelecimentos de ensino, no qual o foco está nos resultados em si, e não na aprendizagem e formação dos estudantes. Além disso, ele critica a responsabilização vertical da comunidade escolar pelos resultados, sem considerar o contexto. Assim, a avaliação padronizada tem seu papel na condução da melhoria da qualidade dos serviços prestados, apoiada na ideia de regulação, mas não para aspectos formativos que se vinculam diretamente às práticas pedagógicas. Partindo da premissa de que a eficácia diz respeito à capacidade de alcançar os resultados desejados ou atingir os objetivos estabelecidos de maneira satisfatória e alinhada aos objetivos definidos, a avaliação formativa só será eficaz como política quando integrar os instrumentos, índices e processos do Saeb às práticas pedagógicas.

Para Sousa e Oliveira (2010), o outro problema recorrente nos primeiros estudos sobre implicações e tendências no uso de resultados consiste na descontinuidade de propostas sistêmicas, uma vez que as mudanças de gestão são consequências das características da administração pública brasileira. Assim, a continuidade da política implica a compreensão de que os instrumentos e indicadores avaliativos são elementos inerentes ao processo e à instituição, e não apenas aos gestores escolares, o que destaca a importância da legitimidade como fator influenciador do uso dos resultados no ambiente escolar. Portanto, embora o Estado possa estabelecer determinadas ações por meio da regulação e regulamentação no campo educacional, a sua efetiva incorporação às práticas pedagógicas pode variar consideravelmente.

Nesse sentido, trazemos para essa discussão a posição de Marx e Engels (2013, p. 12), segundo a qual “a questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento”. Essa afirmação destaca a

importância da prática social na implementação de uma política específica, como é o caso da política pública de avaliação do Saeb. Sua efetivação está intrinsecamente ligada à aceitação e adoção pela comunidade educacional e demais atores envolvidos. Para que os processos de avaliação externa na educação sejam legitimados, os participantes, gestores escolares, professores e demais agentes educacionais têm de aceitá-los e reconhecer sua relevância. Assim, a efetivação de uma política educacional requer o consentimento prévio dessa prática social, que medeia a relação entre teoria e prática na construção da realidade educacional.

A análise de Lima (2012), ao discutir o papel do gestor frente à avaliação externa e a perspectiva formativa, revela uma tensão entre o conhecimento teórico e a prática cotidiana da gestão escolar. Embora o gestor tenha conhecimento sobre os conceitos e práticas da avaliação formativa, esse entendimento não se traduz necessariamente em mudanças efetivas nas práticas avaliativas dos professores. Aqui, emerge uma contradição central: o domínio de certos saberes teóricos não garante sua implementação no nível operacional da escola, sobretudo quando a gestão é desafiada a articular diferentes níveis de avaliação – externa, institucional e da aprendizagem.

As dificuldades do gestor em integrar essas dimensões destacam a complexidade e as limitações das políticas de avaliação de larga escala quando confrontadas com a realidade escolar. A exigência de novas competências e habilidades para a análise e reflexão sobre os instrumentos de avaliação aponta para um problema estrutural na formação dos gestores. Esse déficit formativo limita a capacidade de leitura crítica e apropriação dos dados das avaliações externas, criando uma barreira para a legitimação dessas políticas no contexto escolar. A crítica se aprofunda quando consideramos o questionamento sobre o uso dos dados gerados pelas avaliações externas. Embora haja um reconhecimento do valor potencial dessas informações, a forma como elas são operacionalizadas frequentemente ignora as especificidades do ambiente escolar e as necessidades práticas de professores e gestores. Nesse sentido, as avaliações externas podem se tornar ferramentas de controle estatal, distantes das práticas pedagógicas e da construção de uma gestão relacionada às necessidades locais. Como apontam Gobbi *et al.* (2020), a gestão escolar, entendida como uma abstração de ordem superior, reflete essa distância entre as políticas de avaliação e a prática real da gestão, sugerindo que, ao se tornarem construtos operacionais, perdem a conexão com a dinâmica concreta da escola. Dessa forma, o reconhecimento e a aceitação das políticas avaliativas por parte dos gestores nem sempre implicam sua legitimação na prática. Isso reflete não só a insuficiência da formação oferecida aos gestores, mas também uma crítica mais ampla à lógica das avaliações externas que, ao invés

de dialogarem com a prática pedagógica, muitas vezes reforçam a alienação entre a gestão e o fazer docente, perpetuando a hegemonia de uma visão tecnocrática da educação.

Para avançar na incorporação pedagógica da avaliação, é fundamental ir além do uso dos resultados como simples indicadores de desempenho. A adoção de uma abordagem formativa dos instrumentos avaliativos apresenta-se como uma alternativa mais coerente com o processo educativo, pois prioriza a utilização dos dados para orientar e aprimorar o ensino-aprendizagem. Esse enfoque permite à gestão escolar tomar decisões mais informadas e contextualizadas, promovendo um uso crítico das informações geradas pelas avaliações. No entanto, a relação entre o Saeb e a gestão escolar precisa ser reconfigurada como um espaço de diálogo e reflexão, em vez de um processo meramente técnico e administrativo. Para que as avaliações realmente contribuam para o desenvolvimento dos estudantes e a melhoria da prática pedagógica, elas devem ser legitimadas pelas escolas, como apontado por Cerdeira (2015). Portanto, é necessário que sejam apropriadas de modo a refletir as realidades e necessidades locais. Nesse sentido, as avaliações externas devem servir como ferramentas para o aperfeiçoamento contínuo, mas seu impacto positivo depende de sua integração com o contexto pedagógico e do reconhecimento de seu valor por parte de professores e gestores. Sem essa legitimação interna, as avaliações correm o risco de serem percebidas como imposições externas que pouco dialogam com o cotidiano da escola, limitando seu potencial transformador.

A discussão levantada por Lima (2012), Cerdeira (2015) e Parro (2016) evidencia a complexidade da articulação entre gestão escolar e políticas avaliativas, apontando para um dilema estrutural que envolve a compreensão e a apropriação dos processos avaliativos no contexto da educação pública. Lima destaca a responsabilidade do gestor na mediação dos interesses escolares, mas sublinha as dificuldades enfrentadas pelos agentes públicos ao tentar integrar de forma eficaz as diretrizes educacionais com a prática cotidiana. Isso revela um descompasso entre o ideal da política educacional e sua implementação no ambiente escolar, em grande parte devido à falta de compreensão metodológica e de apoio institucional. O resultado é a limitação do uso dos dados avaliativos a uma prestação de informações sem um impacto pedagógico significativo, comprometendo a legitimidade das avaliações como ferramentas de transformação educacional.

Essa análise é corroborada por Cerdeira (2015), ao descrever o analfabetismo técnico dos gestores em relação à avaliação, o que agrava ainda mais a distância entre as políticas avaliativas e sua efetividade na prática. A aceitação crescente dos processos avaliativos, apontada pela autora, parece coexistir com a confusão conceitual sobre aspectos fundamentais, como a distinção entre avaliação externa e interna e entre provas e índices. Isso reforça a ideia

de que a avaliação, em muitos casos, é vista como uma imposição externa, com pouca reflexão crítica por parte dos gestores sobre seu verdadeiro papel e suas implicações pedagógicas. Nesse sentido, a crítica pode ser aprofundada ao observar que o analfabetismo técnico não é apenas uma questão de desconhecimento, mas de uma falha estrutural no modo como a gestão e a formação dos gestores são concebidas. A ausência de uma formação sólida sobre avaliação limita a capacidade dos gestores de interpretar e utilizar os dados de maneira crítica e pedagógica, perpetuando uma lógica tecnocrática em que os resultados das avaliações são vistos mais como números a serem reportados do que como instrumentos para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Essa alienação reforça a hegemonia do Estado, na medida em que as avaliações externas servem como mecanismos de controle, e não como oportunidades para o diálogo e o aprimoramento da prática educativa.

Parro (2016) vai além ao argumentar que a incorporação dos processos de avaliação deve ser um elemento central da formação escolar, não apenas para promover a autonomia, mas também para garantir que a gestão democrática seja realmente efetiva. A autora destaca a necessidade de uma gestão que não se limite a cumprir exigências legais, mas que integre os processos avaliativos como parte do conhecimento institucional da escola. Aqui, a crítica central está na contradição entre o papel do gestor como representante do Estado e da comunidade: enquanto o gestor deve responder às demandas estatais, ele também deve representar os interesses da comunidade escolar, o que pode gerar tensões entre as necessidades locais e as pressões impostas pelas políticas públicas. Essa dupla representação exige do gestor uma habilidade crítica para mediar as exigências do Estado com as especificidades da escola, promovendo um uso consciente e transformador dos dados avaliativos. Entretanto, sem uma formação adequada e uma reflexão crítica sobre os instrumentos avaliativos, o gestor corre o risco de reforçar uma lógica burocrática e alienada, na qual as avaliações são encaradas como fins em si mesmas, e não como meios para promover a educação de forma emancipadora. Dessa forma, a análise crítica das políticas avaliativas nos leva a questionar a estrutura de poder subjacente que orienta o uso dessas avaliações, sugerindo a necessidade de uma gestão que, em vez de simplesmente executar as políticas estatais, se aproprie delas de maneira crítica e transformadora.

A análise de Urel (2016) contribui para a crítica ao papel do gestor escolar ao destacar a importância da linguagem na construção de sua função em relação às avaliações externas. A pesquisadora enfatiza a necessidade de cuidado na argumentação para não reduzir a gestão à simples responsabilização pelos resultados, desvinculando-a da proposição de estratégias pedagógicas. Essa perspectiva crítica aponta para uma tendência preocupante de legitimar o

gestor como um mero burocrata focado na obtenção de resultados quantificáveis, relegando a um segundo plano a articulação das ações pedagógicas e o desenvolvimento de uma gestão mais reflexiva e democrática. No entanto, a autora também sugere um caminho para superar essa limitação: o gestor escolar deve assumir uma responsabilidade articuladora e orientadora que transcenda a mera execução de políticas educacionais. Para que isso ocorra, é necessário que os gestores sejam devidamente formados e capacitados para compreender e utilizar criticamente os dados das avaliações, como aponta Cerdeira (2015). A ausência de uma formação sólida nesse sentido compromete a capacidade de articulação entre as demandas internas da escola e as exigências externas das políticas avaliativas, reforçando a alienação entre a prática pedagógica e os instrumentos de controle do Estado.

Nesse contexto, Pereira (2018) amplia a discussão ao incluir todos os profissionais da escola – gestores, coordenadores pedagógicos e professores – na responsabilidade de utilizar os dados avaliativos de maneira eficaz. A crítica aqui se volta à ideia de que, sem essa preparação coletiva, os investimentos em políticas avaliativas dificilmente terão impacto positivo nas escolas. Isso levanta uma questão importante: as avaliações, por si só, não promovem automaticamente a melhoria da qualidade educacional. A dependência excessiva dos resultados avaliativos como indicadores de sucesso ignora que esses dados precisam ser interpretados e utilizados dentro de um contexto pedagógico mais amplo, no qual a prática educacional seja orientada para a formação integral dos estudantes, e não apenas para o cumprimento de metas estabelecidas externamente. Tal discussão é aprofundada pelos resultados das pesquisas de Andrade (2020) e Salomão (2021), que exploram a implementação de sistemas de cooperação técnica entre o Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE) e o Sistema Municipal de Avaliação Educacional de São Luís (Simae). Esses estudos revelam que, embora a adoção de sistemas avaliativos seja uma prática comum, ela não é suficiente para garantir avanços significativos nos resultados educacionais. As divergências nas melhorias observadas entre as regiões reforçam que a simples existência de um sistema de avaliação não gera impacto sem uma gestão que saiba interpretar e aplicar os resultados de maneira crítica e contextualizada.

A constatação nos leva a uma reflexão mais ampla sobre as limitações das políticas avaliativas quando elas não são acompanhadas de uma gestão pedagógica ativa e consciente. A legitimação dessas políticas nas escolas depende da capacidade dos gestores e das equipes de enxergarem as avaliações como ferramentas que, longe de serem meros instrumentos de controle, podem servir como ponto de partida para a transformação pedagógica. Contudo, isso só será possível quando houver um movimento coletivo, dentro das escolas, de apropriação

crítica dos resultados e sua articulação com as realidades educacionais locais, garantindo que as avaliações externas contribuam para uma educação de qualidade, em vez de apenas medir o desempenho numérico dos estudantes. Em suma, a crítica central é que as políticas públicas de avaliação, para serem verdadeiramente eficazes, precisam ser legitimadas a partir da prática pedagógica e não podem se limitar à busca por resultados. A ênfase na responsabilização e nos resultados quantificáveis, sem uma compreensão mais profunda dos processos avaliativos, corre o risco de perpetuar uma lógica tecnocrática que distancia as escolas de seu papel educativo.

Em complementaridade e reforçando a lógica da apropriação dos instrumentos no sentido de sua legitimação, o estudo de Silva (2021) oferece uma importante contribuição para a análise crítica das avaliações de larga escala do Saeb, ao examinar seu uso no planejamento pedagógico em escolas de EFII na Região Administrativa de Samambaia, no Distrito Federal. Embora as escolas envolvidas no estudo reconheçam a importância dessas avaliações e demonstrem familiaridade com o Ideb, o problema identificado não reside na aceitação dos instrumentos avaliativos, mas na falta de orientações claras e práticas que possam embasar intervenções pedagógicas efetivas. Isso ressalta a insuficiência de mediação entre os dados fornecidos pelas avaliações externas e as ações pedagógicas que deveriam resultar desses dados. A crítica aqui é que a existência de avaliações, por mais robustas que sejam, não tem efeito transformador sem a devida interpretação e contextualização de seus resultados. A autora argumenta que o problema não está necessariamente na criação de novos mecanismos de avaliação, mas na falta de fortalecimento e integração dos sistemas já existentes. Esse ponto é fundamental porque evidencia que o desafio não está apenas na implementação de políticas educacionais, mas na sua mediação e articulação com as realidades escolares. A falta de clareza nas orientações oferecidas às escolas sobre como utilizar os dados para promover mudanças significativas reflete uma lacuna estrutural que compromete o impacto dessas avaliações no cotidiano pedagógico. O estudo também coloca em destaque a necessidade de promover um diálogo mais estreito entre a política avaliativa e a escola. Sem esse vínculo fortalecido, as avaliações acabam limitadas a um exercício técnico que visa o cumprimento de metas e a melhora de índices, como o Ideb, sem efetivamente contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Essa questão remete à crítica central já levantada anteriormente: a política avaliativa, sem uma mediação crítica e orientada, corre o risco de reforçar a alienação dos agentes escolares em relação ao processo educativo, ao invés de empoderá-los para uma gestão pedagógica mais eficaz.

Silva (2021) também reconhece os avanços das políticas de avaliação, mas sublinha que, para que esses avanços se traduzam em melhorias reais nas escolas, é necessário um esforço maior para garantir o acesso ao entendimento adequado dos dados. Essa crítica ao acesso e à compreensão dos resultados reforça a importância de uma formação continuada para gestores e professores, para que possam interpretar e utilizar os dados avaliativos de maneira crítica e construtiva. Sem essa base de conhecimento, as escolas continuarão a enfrentar dificuldades em transformar os resultados das avaliações em intervenções pedagógicas concretas, perpetuando a distância entre as avaliações externas e o cotidiano da prática educativa. O estudo ainda sugere que o aprimoramento da política avaliativa não está apenas na criação de novos índices ou sistemas de mensuração, mas em uma profunda reformulação da maneira como esses sistemas são apresentados e utilizados pelas escolas. Para que as avaliações de larga escala realmente cumpram seu papel transformador, elas devem ser acompanhadas de um suporte contínuo e de uma mediação pedagógica que permita às escolas apropriar-se criticamente dos resultados, transformando-os em ações que impactem positivamente o aprendizado dos estudantes. Essa transformação, contudo, exige um comprometimento tanto do Estado quanto da escola em estreitar a relação entre política pública e prática pedagógica, promovendo um uso mais eficaz e emancipador dos instrumentos avaliativos.

Em complementariedade à discussão de Silva (2021), de que a ampliação dos sistemas de mensuração ou a criação de novos índices não impactará a melhoria da qualidade educacional, Machado *et al.* (2015b, p. 668) destacam que o Saeb "estimulou a proposição de políticas semelhantes pelos entes federativos, principalmente os estados, sendo possível identificar a existência de sistemas estaduais de avaliação em 19 dos 27 estados brasileiros". Isso reforça a necessidade de investimento na mediação dos sistemas avaliativos já existentes, em vez de simplesmente ampliar ou criar novos mecanismos. Essa tendência continua crescendo no Brasil nos últimos tempos, indicando que

[...] 67% dos municípios participantes de sua pesquisa, indicaram compartilhar, também, das avaliações externas implantadas pelos governos dos estados a que pertencem. A essa constatação soma-se a proposição de iniciativas de avaliação próprias pelos municípios, declarados por 37% dos respondentes (n=1573), o que representa cerca de 30% dos respondentes dos municípios brasileiros. Ainda, é oportuno registrar que 21% dos respondentes (n=905) assinalaram pretender delinear uma proposta de avaliação própria, o que corresponde a 16% do total de municípios do país. Esses dados indicam que, gradativamente, amplia-se a coexistência, nas redes e nas escolas, de avaliações concebidas pelas diferentes instâncias governamentais (Bauer *et al.*, 2017, p. 5).

A urgência em apresentar resultados dentro da perspectiva quantitativa pode ser um dos motivos de forçosa replicação de sistemas avaliativos, tal qual a incorporação de composições unificadoras, como a definição de metas, que demarcam os níveis de proficiência esperados. Na contemporaneidade educacional brasileira, a preocupação parece estar se deslocando da criação e implementação de novos mecanismos para o alinhamento das estratégias com os objetivos propostos e seus resultados correspondentes. Portanto, esse fenômeno não é desinteressado ou desconectado da estrutura social; ao contrário, revela uma complexidade, uma conexão interna, um movimento e uma evolução que fazem parte da totalidade histórico-social que precisa ser compreendida (Marx, 1985).

Os processos de replicação e sobreposição de avaliações externas, com a definição de indicadores de qualidade educacional pelos entes federados, induzem à hegemonia avaliativa. Esse processo leva à aceitação e à adaptação dos procedimentos escolares e ao treinamento dos estudantes de acordo com as demandas externas impostas pelas políticas públicas, sem a devida incorporação formativa e reflexiva da avaliação como instrumento pedagógico de redefinição estratégica. No entanto, mesmo sendo sistemas locais e mais próximos da realidade escolar, sem a legitimação pela escola, a contribuição destes para a qualidade do ensino pode ser limitada. Portanto, o fato de ser um sistema próprio não garante necessariamente sua efetividade social nem resultados expressivos. Pelo contrário, pode levar a uma intensificação do trabalho, sobrecarregando as escolas e comprometendo o processo de avaliação. Isso ressalta a importância de estabelecer mediações entre o sistema avaliativo e a escola, indo além da quantidade e proximidade, mas para uma mediação adequada em prol das práticas pedagógicas.

Em acréscimo, a replicação pelos estados e municípios de sistemas avaliativos baseados nos moldes do Saeb, assim como o uso de seus resultados, parece ser uma discussão contemporânea. Isso se justifica pelo processo gradual de legitimação do Saeb, que, aparentemente, ainda enfrenta contradições latentes. Essa situação vem se destacando conforme o seguinte processo: primeiro, os sistemas de ensino começam a experimentar os impactos da política nacional e, posteriormente, estabelecem suas próprias propostas de incorporação. Nesse contexto, os sistemas locais desenvolvem mecanismos adaptados ou replicados, como parte de uma aculturação pedagógica.

Conforme mencionado por Borges (2016), a avaliação padronizada, que vem sendo replicada, representa um novo modelo de regulação das políticas públicas, com uma ênfase nos resultados que pode ser considerada, em certa medida, exagerada. O fato de que a avaliação externa em larga escala vem sendo acompanhada de expressões como qualidade e equidade, é refutado por gestores, que “não concordam com a realização de avaliações que não consideram

o contexto de cada escola, suas especificidades e o universo de estudantes que dela fazem parte” (Silva, 2016, p. 104). Essa discussão revela que o processo de assimilação do Saeb e sua legitimação em níveis estadual e local, além de evidenciar, de maneira crítica, como essas informações são utilizadas tanto no desenvolvimento de ações administrativas e pedagógicas quanto na promoção de prestação de contas na área educacional (Basso *et al.*, 2022).

A implementação da política pública do Saeb pelos Estados e o DF tem mostrado uma tendência de reprodução do levantamento de informações. Sendo assim, é fundamental promover uma abordagem reflexiva que permita uma apropriação adequada dos instrumentos e o uso formativo dos resultados. Isso pode contribuir para reduzir a replicação de processos avaliativos pelos estados e municípios, aproveitando de forma mais eficaz as informações já produzidas pelo Saeb e incorporando-as de maneira pedagógica, sem a necessidade de criar novas avaliações. Esse esforço requer uma abordagem contínua e integrada entre os entes federados, com o estabelecimento de um processo colaborativo em prol de um objetivo maior. Conforme Santos (2017, p. 25), “é preciso estimular o debate entre os atores do fazer educativo, no sentido de pensar nas políticas de forma conjunta, visando a um projeto nacional de educação aparelhado pelo Plano Nacional e pelo Sistema Nacional da Educação”.

Para Rositolato *et al.* (2018), a universalização das avaliações desperta preocupações sobre a adequação desses instrumentos para capturar a complexidade das práticas pedagógicas e o contexto específico de cada escola, já que os processos de ensino-aprendizagem apresentam características próprias, ao mesmo tempo em que possuem elementos universais. Talvez não seja preciso incorporar todos esses aspectos nas avaliações externas ou de larga escala, mas utilizá-las de forma complementar ao contexto escolar individualizado. Portanto, é necessário buscar uma abordagem que vá além dos aspectos quantitativos e estatísticos das avaliações e permita a compreensão mais contextualizada e crítica dos resultados. Nesse sentido, há um reforço da necessidade de aproveitamento das possibilidades já existentes, e não de replicação.

Todavia, no diálogo com Borges (2016) e Perboni (2016), observa-se que o processo de descentralização da gestão, tão almejado pelas escolas e impulsionado pela instrumentalização e autonomia administrativa, contribui para a incorporação de abordagens gerencialistas na educação por meio da avaliação. Essa condição oferece a possibilidade de maior flexibilidade e emancipação na tomada de decisões pedagógicas, mas, contraditoriamente, se reflete na relação entre gestão e avaliação, sob interpretações e interesses divergentes. Essas dinâmicas mostram que os processos de autonomia e emancipação da escola, juntamente com a resposta a essas ações, aumentam a complexidade da apropriação e do uso dos instrumentos e indicadores de avaliação externa. Já Carvalho (2021) lembra que a

contradição surge a partir da ideia de que as avaliações externas podem tanto contribuir para a emancipação quanto para o controle das escolas, a depender da maneira como são conduzidas e interpretadas. Complementando essa posição, Bauer *et al.* (2015, p. 1379) afirmam que “a resposta das escolas e professores a estímulos por melhoria a partir de indicadores ancorados nessas avaliações pode ter um sentido diverso do pretendido”. Em meio a essa discussão dos impactos e contribuição das avaliações, Machado e Alavarse (2014) destacam que não se trata de ignorar as avaliações e seus resultados, mas de analisar cuidadosamente os processos avaliativos, compreender seus limites e enfatizar suas potencialidades.

Por último, é importante destacar que o levantamento realizado nesse estado do conhecimento revela diversas contradições e conflitos. Essa situação é reforçada por Calderón e Borges (2020), que destacam que a avaliação externa é marcada por tensões teóricas e epistemológicas, evidenciando concepções dicotômicas e maniqueístas.

Apontam o tensionamento teórico-epistemológico presente no campo da produção científica brasileira que discute os usos e as apropriações dos resultados das avaliações externas realizadas em nosso contexto educacional, que se expressam, por um lado, nas abordagens que, ancoradas numa epistemologia subjetivista de avaliação, criticam e tentam desqualificar estudos que ressaltam a importância da avaliação externa baseada no resultado do desempenho acadêmico dos alunos em avaliações em larga escala dentro do campo da eficácia escolar, e por outro, naqueles que defendem o caráter eminentemente técnico da implementação de políticas que objetivam a garantia do direito à aprendizagem, adotando monitoramento do desempenho escolar e alinhamento do trabalho docente com os objetivos de aprendizagem (Calderón e Borges, 2020, p. 50).

Os referidos autores argumentam que a adoção de perspectivas mais abrangentes possibilita uma compreensão mais profunda sobre as finalidades das avaliações externas e permite sua interligação à construção de uma escola eficaz. Desse modo, reconhecem a utilidade do processo avaliativo e, conseqüentemente, da política pública do Saeb.

Nesse sentido, o processo de integração dos resultados às práticas pedagógicas por meio da gestão local ainda representa um desafio para a política pública do Saeb, profissionais educacionais e pesquisadores, destacando a necessidade de reavaliar sua estrutura de atuação. Portanto, a intencionalidade das ações, instrumentos, políticas e pessoas carregam consigo uma responsabilidade importante na efetivação da avaliação formativa como uma ferramenta eficaz de melhoria educacional. É fundamental que esses elementos estejam alinhados e integrados de maneira coesa e estratégica, a fim de promover uma verdadeira transformação no cenário educacional. O progresso nesse sentido depende não apenas da qualidade dos instrumentos de avaliação, mas também da capacidade de adaptação e implementação desses resultados no

contexto escolar, impulsionando assim uma cultura de avaliação contínua e aprimoramento constante.

As discussões científicas, considerando o estado do conhecimento levantado nesta pesquisa sobre o Saeb, revelam a complexidade da avaliação externa, evidenciando as tensões entre diferentes concepções de qualidade educacional. Ao buscar quantificar o processo educativo, a avaliação externa, enfrenta desafios semelhantes aos discutidos por Marx (1985) sobre a concepção de valor que destaca a contradição entre valor²⁹ de uso e valor de troca. Assim como o autor questiona que bens essenciais à vida possuem um valor de mercado relativamente baixo, a avaliação educacional, ao priorizar indicadores quantitativos, pode subvalorizar aspectos qualitativos da aprendizagem. Essa abordagem, similar à valorização de mercadorias com base na escassez e não apenas na utilidade, pode levar a uma visão reducionista da educação, desconsiderando a diversidade e as necessidades específicas de cada contexto escolar.

A dialética entre quantidade e qualidade na avaliação educacional exige uma reflexão crítica sobre os objetivos e os limites das avaliações em larga escala. Em consonância com o pensamento de Marx (1985), a avaliação externa, quando reduzida à mera quantificação e padronização, transforma-se em um produto que deixa de captar a complexidade do processo educativo, resultando na alienação desse próprio processo. Os resultados das avaliações são transformados em indicadores que servem apenas para classificar escolas e estudantes, alimentando uma lógica competitiva e meritocrática. Nesse contexto, a dialética entre quantidade e qualidade na avaliação educacional exige uma reflexão crítica sobre os objetivos e limites das avaliações em larga escala.

Síntese parcial

O Capítulo 1 apresentou uma análise sistematizada do estado do conhecimento relacionado ao Saeb e seus impactos na gestão escolar e nas práticas pedagógicas do EFII. O período analisado compreendeu os anos de 2007 a 2022, tendo como marco inicial o PDE, período de mudanças importantes para a avaliação na educação brasileira. O objetivo do

²⁹ Na análise de Marx (2013) sobre a mercadoria e a determinação do valor na sociedade capitalista, ele destaca o conceito de **valor de uso**, que se refere à utilidade de um produto, à capacidade de um bem satisfazer uma necessidade humana. O valor de uso é de natureza qualitativa e depende das características do bem em relação às necessidades dos indivíduos. Em contrapartida, o **valor de troca** refere-se à quantidade de um bem que pode ser trocada por outra mercadoria. Por isso, o valor de troca é de natureza quantitativa e é influenciado pela relação entre oferta e demanda, assim como pelas condições sociais e históricas de produção.

levantamento foi construir um panorama científico das discussões acadêmicas sobre o objeto, identificando pontos de convergência e divergência, bem como lacunas de estudo na temática. Adotamos a metodologia do levantamento do estado do conhecimento proposta por Morosini *et al.* (2021), consultando três bases de dados: BDTD, Capes e SciELO, com os seguintes descritores: avaliações de larga escala, avaliação externa, ensino fundamental II (anos finais), gestão escolar e Saeb. Devido à diversidade das abordagens encontradas na literatura, a investigação revelou um volume expressivo de artigos, dissertações e teses. No entanto, os trabalhos que atendiam aos critérios específicos da pesquisa foram consideravelmente menos numerosos, reiterando a relevância desta pesquisa e sugerindo a necessidade de novos estudos aprofundados sobre a temática.

Na análise dos trabalhos levantados, identificamos nos artigos a prevalência de discussões sobre o foco da qualidade, gestão e replicação, considerando as seguintes perspectivas: i) o fortalecimento das avaliações externas para aprimorar a qualidade escolar; ii) as avaliações externas como ferramenta de gestão administrativa e pedagógica, considerando o conflito entre suas contribuições para a gestão e a perda de autonomia; e iii) a padronização e replicação de instrumentos e a criação de uma cultura de avaliação entre os entes federados. O eixo articulador do debate gira em torno das contradições e mediações que ocorrem sobre os resultados do Saeb e influenciam hegemonicamente as práticas de gestão escolar, orientando o planejamento e a tomada de decisões. Tal influência é percebida tanto de forma positiva, ao direcionar ações para áreas com baixo desempenho, quanto de forma negativa, ao gerar pressão excessiva sobre gestores e professores. Além disso, o foco das escolas tende a se concentrar nas áreas avaliadas pelo Saeb, impactando diretamente as práticas pedagógicas. Essa situação frequentemente leva à priorização da preparação para os testes, em detrimento da redefinição de estratégias pedagógicas.

Nas dissertações e teses, a discussão ocorre no mesmo tom, mas é ampliada e agrupada nas seguintes perspectivas: conhecimento, eficácia, consequências e ideologias sobre os resultados das avaliações externas. Na perspectiva da eficácia, a relação entre qualidade e desempenho é tratada como um elemento central no processo de avaliação externa. Já a perspectiva das consequências examina a lógica das políticas de responsabilização e regulação. No cruzamento entre teoria e prática, o poder hegemônico e a identificação ideológica surgem como fatores predominantes na legitimação das políticas no contexto escolar. Por fim, a relação entre o uso dos resultados e o conhecimento proporcionado pela política avaliativa é abordada. Outros aspectos destacados incluem a articulação entre os diferentes níveis de avaliação, evidenciando a necessidade de maior integração entre a avaliação externa (Saeb) e a avaliação

interna das escolas. Além disso, discute-se que as políticas educacionais estaduais desempenham um papel importante na utilização dos resultados do Saeb pelas escolas, reproduzindo elementos da política nacional em suas esferas locais. Esse fenômeno demonstra que o processo avaliativo carrega características hegemônicas, influenciando de forma significativa as Unidades Federativas.

O levantamento realizado revela que, embora o Saeb seja uma ferramenta importante para avaliar e orientar a educação no Brasil, há diversas contradições. É preciso questionar a ideia de que a avaliação externa, por mais abrangente que seja, possa sozinha e da forma como está concebida, ser responsável pela construção de uma escola eficaz. Uma escola que alcança bons resultados é aquela que promove a emancipação dos indivíduos e a transformação social. Uma avaliação que se limita a medir o desempenho dos estudantes em relação a padrões pré-estabelecidos não é capaz de promover essa transformação. Além disso, a pressão para alcançar bons resultados no Saeb pode ser interpretada como um reflexo da lógica capitalista de competição e ênfase no desempenho, o que leva escolas e Unidades Federativas a focarem majoritariamente nos resultados, muitas vezes em detrimento de uma visão mais ampla do processo educacional.

CAPÍTULO 2 – SAEB: HISTORICIDADE, ORGANIZAÇÃO E CONCEPÇÕES

*“A avaliação deve estar a serviço de uma qualidade que aponte para um outro futuro, mas, exatamente por isso, esta avaliação deve cuidar do presente”
(Freitas et al., 2014, p.42).*

Este capítulo traça a evolução histórica, a organização e as concepções do Saeb, desde sua criação até o momento de finalização desta pesquisa. A análise abrange os principais marcos no desenvolvimento da política educacional, destacando as transformações nas metodologias de avaliação e os impactos dessas mudanças no cenário educacional brasileiro. A apresentação começa com a contextualização do surgimento do Saeb, abordando as demandas políticas e sociais que impulsionaram a criação de um sistema de avaliação em larga escala para a educação básica. Nesse contexto, discute-se a relação entre a criação do Saeb e a conjuntura política nacional no final do século XX, bem como o papel do Estado na promoção de uma educação de qualidade por meio da coleta sistemática de dados sobre o desempenho dos estudantes.

Em seguida, o texto detalha as mudanças metodológicas ocorridas ao longo das décadas, incluindo as transformações na estrutura dos testes, a ampliação das disciplinas avaliadas, a redefinição do público-alvo e a incorporação de novas técnicas estatísticas, que permitiram análises mais rigorosas do desempenho escolar. Além disso, examina a organização e os componentes que estruturam o funcionamento do Saeb, descrevendo os atores envolvidos no processo de aplicação, coleta e análise dos dados, bem como as formas pelas quais os resultados são disponibilizados para gestores escolares, professores e o público em geral.

2.1 A evolução do Saeb e sua constituição para o processo educacional

No Brasil, o processo de avaliação na educação básica tem sido fortemente influenciado pelo contexto global. Embora influências e financiamentos internacionais tenham contribuído para o desenvolvimento de políticas públicas em diversas áreas e períodos no país, este estudo se concentra nos desdobramentos ocorridos no contexto nacional a partir da década de 1990. Esse período representou uma transformação na sociedade brasileira, quando a educação passou a ocupar uma posição central como fator de desenvolvimento social e a avaliação ganhou destaque, culminando na implementação do Saeb.

É fundamental reconhecer que as avaliações externas e de larga escala surgiram em um momento histórico em que a educação era vista principalmente como um meio para promover o bem-estar social³⁰ e o desenvolvimento econômico do país. O objetivo era preparar a população para o mercado de trabalho e fortalecer a economia nacional. Em consequência desse movimento histórico-social, as preocupações “propiciaram grandes investimentos na avaliação de programas nas décadas de 1960 e 1970” no Brasil (Freitas, 2014a, p. 32), os quais foram financiados por instituições como o Banco Mundial.

Conforme Marx (1985) nos alerta, na sociedade não há neutralidade. Consequentemente, a educação vista por esse prisma não fica ilesa à lógica do capitalismo e como um instrumento de reprodução das relações sociais de produção, suas avaliações servem aos mecanismos de controle e de legitimação das desigualdades sociais. Por essa razão, os auxílios não ocorreram por benevolência institucional ou internacional, mas sim por interesses econômicos que questionavam, em uma expansão capitalista neoliberal, o modelo político-administrativo do Estado brasileiro e sua qualidade na prestação dos serviços. O movimento ocorreu sob forte influência de um processo de globalização mundial que repercutiu nas décadas seguintes.

Como primeira iniciativa de avaliação sistêmica em escala nacional para compreender em profundidade a qualidade dos resultados educacionais no Brasil, o Saeb é reconhecido como um mecanismo de relevância para responder às demandas no campo da educação e melhorar a capacidade dos sistemas de ensino. Desse modo, o sistema avaliativo começou a ser desenvolvido no

[...] contexto político e econômico da chamada década perdida (a de 1980), em que o declínio do governo militar e a crise da dívida externa levaram à perspectiva de redemocratização, com nova assembleia constituinte. Concomitante aos cortes nos custos sociais, emergiram conceitos como descentralização, eficiência e avaliação externa (Gomes, 2016, p. 53).

³⁰ De acordo com Gurgel e Justen (2021), o conceito de bem-estar social refere-se à responsabilidade do Estado em assegurar condições mínimas de qualidade de vida e dignidade aos cidadãos, por meio de políticas públicas voltadas para áreas essenciais, como saúde, educação, moradia, seguridade social e trabalho. Esse modelo de bem-estar está diretamente relacionado ao surgimento do Estado de Bem-Estar Social, que ganhou força no cenário global após a Segunda Guerra Mundial, quando alianças internacionais estabeleceram diretrizes voltadas para a reconstrução econômica, a redução das desigualdades sociais e a promoção de direitos fundamentais. No Brasil, essas influências refletiram sobre políticas públicas e programas sociais.

A fim de atender às recomendações dos financiadores internacionais e buscar meios de monitorar e melhorar a qualidade da educação no Brasil, o Estado brasileiro implementou uma série de reformas e programas no âmbito educacional. Tais iniciativas de avaliação foram fundamentais para adaptar instrumentos e procedimentos que, posteriormente, culminaram no desenvolvimento do Saeb. No entanto, não se tratava apenas de atender à lógica das agências internacionais. Havia também convicções e interesses locais, incluindo o objetivo de disseminar informações educacionais entre os municípios, que, a partir da Constituição Federal de 1988, passaram a assumir a responsabilidade pelo ensino fundamental. Segundo Bonamino (2002), o processo trouxe desafios relacionados ao crescimento populacional e à aceleração da urbanização, resultando em maior demanda e pressão por serviços públicos, especialmente na área educacional. As ações resultantes das transformações impulsionaram os ideais de eficiência, responsabilidade e objetividade na qualidade do serviço público, refletindo-se nas práticas e nos instrumentos pedagógicos. Os princípios da administração pública incorporam elementos da lógica mercantilista, atendendo às necessidades do capitalismo de buscar melhores resultados, aprimorar a mão de obra e garantir o maior custo-benefício, além de monitorar as desigualdades na distribuição do conhecimento escolar. Com base em Gramsci (2017), podemos afirmar que, no momento da redemocratização do país, o Brasil enfrentava dois fenômenos importantes que levaram a mudanças profundas: o fenômeno conjuntural das questões econômicas e o fenômeno orgânico das mudanças sociais. Por isso, talvez esse período tenha se constituído tão fortemente como um marco para a educação brasileira.

O contexto de transformações sociais promoveu experiências no campo da avaliação que se tornaram emblemáticas e parte integrante desse período. Com o aumento da demanda por dados precisos sobre a educação no país, foram implementados testes escolares que permitiram a coleta de informações utilizando técnicas e instrumentos de mensuração, sob “influência [dos estudos] de Benjamin Bloom³¹ e seus parceiros de pesquisa (1968; 1971; 1979), com suas classificações de níveis de cognição e proposições de avaliação formativa e somativa de aprendizagens” (Gatti, 2013, p. 50). O objetivo era alcançar um controle sobre o desempenho dos estudantes, o que resultou em formações profissionais traduzidas em ações práticas no período subsequente.

³¹ Benjamin Samuel Bloom nasceu em Lansford, Pensilvânia, em 21 de fevereiro de 1913, e morreu em 13 de setembro de 1999, em Chicago, Illinois. Foi um psicólogo e pedagogo americano que fez importantes contribuições no campo da aprendizagem para o domínio da taxonomia dos objetivos da educação (Bloom *et al.*, 1983).

Com base no contexto mencionado no parágrafo anterior, em 1981, foi realizada a primeira experiência com avaliações externas no país por meio do Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (Edurural – NE)³², juntamente com o Projeto Nordeste³³ realizado pelo Banco Mundial, cujo objetivo era aprimorar a aprendizagem dos estudantes da região. Em 1988, ocorreu a segunda experiência no Paraná, denominada Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau (Saep). Ambas tiveram um impacto significativo no campo educacional, projetando a avaliação para além das salas de aula e das funções de professores, supervisores e coordenadores pedagógicos, em suas atividades e registros, por meio de observações, diários de classe e provas. Nesse novo contexto,

[...] o sistema de avaliação da educação básica passa a inserir-se em um conjunto mais complexo de inter-relações, em cujo interior operam o aperfeiçoamento das políticas de descentralização administrativa, financeira e pedagógica da educação, um novo aparato legal e uma série de reformas curriculares. Essas inter-relações estão demarcadas pelo encerramento do ciclo de recuperação da democracia política e pela aceitação das novas regras internacionais derivadas da globalização e da competitividade econômicas. Para tentar equacionar essa nova realidade e recuperar o equilíbrio fiscal, foi acionada uma profunda redefinição dos papéis dos diferentes níveis do governo, que contribuiu para a aceleração do processo de descentralização da educação escolar e para tornar a avaliação dos sistemas educacionais um dos eixos centrais da política educacional (Bonamino, 2002, p. 15).

A implementação de sistemas de avaliação como o Saeb, nesse contexto, pode ser vista como parte de uma estratégia mais ampla de reconfiguração do Estado. Segundo Marx (2008), as sociedades evoluem por meio de mudanças nas forças produtivas, como tecnologia e conhecimento, e nas relações de produção, que envolvem a organização do trabalho e as formas de propriedade. Ao demandar novas formas de organização do trabalho pedagógico e de mensuração do desempenho escolar, a introdução do Saeb no contexto educacional brasileiro reflete uma transformação nas relações de produção no interior do sistema educacional, diretamente conectada às mudanças mais amplas nas forças produtivas e na sociedade. Esse

³² Conforme Gatti (2013), o programa foi desenvolvido em parceria pela Fundação Carlos Chagas (FCC), Fundação Cearense de Pesquisa (FCP) e Universidade Federal do Ceará (UFC), juntamente com pesquisadores estrangeiros. O projeto recebeu investimentos do Banco Mundial e teve como objetivo realizar uma análise pioneira no Brasil sobre o rendimento escolar durante os anos de 1981, 1983 e 1985. Foram aplicadas provas externas de Português e Matemática em turmas de 2ª e 4ª séries de 603 escolas nos estados do Ceará, Piauí e Pernambuco. O programa visava ampliar o acesso das crianças da zona rural ao ensino fundamental e reduzir o desperdício de recursos educacionais relacionados à repetição e ao abandono escolar.

³³ Segundo Bonamino e Franco (1999), a busca por melhorias na área da educação levou à articulação de interesses entre a criação do Saeb e as demandas do Banco Mundial, que foram concretizadas no sexto acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird).

movimento fez com que, a partir da década de 1990, a avaliação educacional passasse a ocupar um lugar central nas políticas públicas.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, consolidou essa tendência e destacou as implicações da avaliação para a educação. Esse evento se tornou uma referência para a implementação de avaliações externas, reforçando temas como a ênfase na qualidade da educação, a necessidade de coleta de dados e o monitoramento internacional das metas e indicadores de progresso dos países, inspirando os participantes a adotar sistemas avaliativos (Bonamino, 2002). Como resposta nacional direta a essas expectativas, o Plano Decenal de Educação, elaborado em 1993, assumiu o compromisso da conferência e desempenhou um papel fundamental na institucionalização das avaliações externas no país. Elaborado pelo governo federal, o plano previa uma série de ações e orientações para o período de 1993 a 2003, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação brasileira. Também estabelecia metas e indicava as estratégias necessárias para alcançá-las, incluindo os processos de avaliação do Saeb. Os desdobramentos desse contexto, de acordo com Bonamino e Franco (1999), resultaram em mudanças na política avaliativa, que passou a dar maior importância aos indicadores por meio do aumento da coleta e análise de dados educacionais. Houve um foco mais acentuado no monitoramento e controle do progresso dos estudantes, o que impactou significativamente as diretrizes da política avaliativa nacional. A ênfase na avaliação do aprendizado dos estudantes e o aumento do uso de avaliações padronizadas foram fatores de influência substancial nesse processo. Estudar essas oscilações permite reconstruir as relações³⁴ entre estrutura e superestrutura, conforme a perspectiva de Gramsci (2022). Por um lado, é possível entender como mudanças nas práticas avaliativas refletem transformações nas condições estruturais da educação. Por outro, pode-se analisar como o movimento orgânico das mudanças sociais e econômicas interage com o movimento conjuntural das políticas educacionais.

Diante do exposto, a dinâmica exige uma análise mais aprofundada das relações entre a estrutura social (base econômica) e a superestrutura (ideologia, instituições, cultura). É fundamental considerar a importância da superestrutura na construção da hegemonia e contra-

³⁴ Os conceitos de **estrutura** e **superestrutura** desenvolvidos por Gramsci (2022) referem-se à relação entre a base econômica e a vida social. Para o autor, a **estrutura** consiste na base econômica da sociedade, que inclui as forças produtivas e as relações de produção; é a fundação material sobre a qual a sociedade é construída. Por outro lado, a **superestrutura** abrange as instituições políticas, culturais e ideológicas, como o Estado, a educação, a religião e a mídia, constituindo um campo ativo onde se realizam lutas ideológicas, em torno da hegemonia e contra-hegemonia.

hegemonia, ou na direção cultural da sociedade, capaz de superar determinismos e reducionismos econômicos na abordagem da ideologia e da superestrutura. Assim, ao estudar as oscilações e interações entre esses níveis, podemos compreender como as mudanças na base econômica, como a globalização e o neoliberalismo, influenciam a superestrutura educacional, manifestando-se em políticas como a intensificação da avaliação. A perspectiva de Gramsci (2022) é fundamental para essa análise, pois diferencia entre o movimento orgânico, caracterizado por mudanças lentas e profundas na estrutura social, e o movimento de conjuntura, que envolve eventos e crises que aceleram as transformações. A intensificação da avaliação pode ser interpretada como um movimento de conjuntura que acelera um processo mais profundo de reestruturação da educação, vinculado ao movimento orgânico da globalização e da reconfiguração do Estado.

Com base na avaliação de larga escala realizada periodicamente pelo Inep, o Saeb passou a fornecer subsídios essenciais para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas, permitindo que os diferentes níveis governamentais pudessem avaliar e acompanhar a qualidade da educação básica no país. Mediante testes e questionários, o Saeb proporcionou reflexões sobre os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados. Esses níveis foram descritos e organizados em escalas de proficiência progressivas para cada uma das etapas avaliadas. A interpretação dos resultados no âmbito da gestão central tornou-se extremamente importante para a formulação de ações e políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade da educação.

Os resultados dos testes são geralmente utilizados para avaliar a qualidade da educação, mas estão limitados a aspectos cognitivos que são definidos pelas habilidades e competências relacionadas a partes específicas do currículo (Matrizes de Referência)³⁵. Devido ao fato de a educação ser um processo mais amplo do que a simples assimilação cognitiva, as avaliações externas tornam-se contraditórias e limitadas para a definição de qualidade educacional, uma vez que o processo educacional envolve garantias de acesso, permanência e cidadania. Esses elementos são essenciais no contexto educativo e não podem ser reduzidos a dados isolados e conteúdos interpretados de forma reducionista. Por esse motivo, as avaliações de larga escala têm sido alvo de intensos debates desde sua criação.

³⁵ As matrizes de referência do Saeb são documentos que delineiam os conteúdos e habilidades a serem avaliados nas disciplinas e níveis de ensino nas avaliações externas, garantindo alinhamento com os currículos nacionais. Elas orientam o planejamento pedagógico, padronizam as avaliações, asseguram transparência e ajudam a identificar áreas que precisam de melhorias para formular políticas educacionais eficazes (Inep, 2021b).

Apesar das contradições inerentes à política educacional e das críticas que lhe são feitas, o Saeb continua sendo visto como instrumento importante para monitorar e melhorar o desempenho dos estudantes, professores e das instituições de ensino. Assim, importa aprimorar a política para que as avaliações sejam realizadas e interpretadas de forma que não prejudiquem escolas e estudantes. Por essa razão, buscamos pesquisar o aperfeiçoamento da política avaliativa ao longo de sua história, levando em consideração as particularidades e necessidades do contexto escolar do ensino fundamental II no Distrito Federal.

Inicialmente realizado em ciclos de avaliação a cada dois anos, o Saeb sofreu alterações ao longo do tempo em suas estruturas cíclicas, conforme declarado nos documentos oficiais observados. Na tentativa de lidar com as crises e desafios enfrentados,

[...] as forças políticas que atuam para conservar e defender a própria estrutura esforçam-se para saná-las dentro de certos limites e superá-las. Estes esforços incessantes e perseverantes (já que nenhuma forma social jamais confessará que foi superada) formam o terreno do ocasional, no qual se organizam as forças antagônicas que tendem a demonstrar (demonstração que, em última análise, só tem êxito e é verdadeira se se tornar nova realidade)” (Gramsci, 2017, p. 37).

Essa citação nos ajuda a compreender que as revisões e adaptações nos ciclos de avaliação do Saeb refletem um processo dinâmico em que as forças políticas envolvidas buscam continuamente ajustar e legitimar a estrutura existente. Isso se dá na tentativa de enfrentar e superar crises, evidenciando a relação entre a necessidade de mudança e a resistência a aceitar a superação completa das formas sociais anteriores. Assim, a análise do trecho apresentado, que discute as relações de força e a adaptação das estruturas sociais, pode ser aplicada ao contexto do Saeb, revelando que o sistema de avaliação opera dentro de um contexto de força e resistência. As mudanças no Saeb refletem tentativas de adaptar a estrutura educacional às novas realidades e demandas, mas sem alterar profundamente o papel do sistema de avaliação. A verdadeira eficácia dessas mudanças dependerá de sua capacidade de criar uma nova realidade no sistema educacional, superando as limitações impostas pela estrutura existente. Assim, apresentamos um resumo dos ciclos e das principais características e mudanças do Saeb de 1990 a 2021, no Quadro 6 a seguir.

Quadro 6 – Ciclos e principais características do Saeb (1990–2021)

Ciclo	Ano	Anos avaliados	Natureza administrativa	Tipo de aplicação	Instrumentos	Características / Mudanças	
1	1990	1 ^a /3 ^a /5 ^a /7 ^a séries EF	Pública	Amostral	Testes: Português, Matemática e Ciências Questionários: diretores e docentes.	5 ^a /7 ^a séries EF também foram avaliados em redação.	
2	1993	Idem	Idem	Idem	Idem	Definição de eixos de estudo: a) rendimento escolar; b) perfil e práticas docentes; c) perfil dos diretores e formas de gestão escolar;	
3	1995	4 ^a / 8 ^a séries EF 3ºano - EM	Pública e Privada		Testes: Português (leitura), Ciências e Matemática Questionários: diretores, docentes e discentes.	Nova metodologia: a) Teoria de Resposta ao Item – TRI; b) Inclusão da rede privada; c) 27 UFs; d) séries; e) periodicidade bianual; f) questionários socioculturais.	
4	1997	4 ^a / 8 ^a séries EF	Idem		Testes: Português, Matemática e Ciências Questionários: diretores, docentes e discentes.	Testes elaborados a partir das Matrizes de Referência próprias de avaliação. Consolidação da metodologia implementada no ciclo anterior.	
		3ºano - EM			Testes: Português, Matemática/Química/Física/Biologia. Questionário: diretores, docentes e discentes.		
5	1999	4 ^a / 8 ^a séries EF			Testes: Português, Matemática e Ciências. Questionário: diretores, docentes e discentes.	Idem	
		3ºano - EM			Testes: Português, Matemática, História e Geografia. Questionários: diretores, docentes e discentes.		
6	2001	4 ^a / 8 ^a séries EF 3ºano – EM			Idem	Testes: Português e Matemática. Questionários: diretores, docentes e discentes.	A partir deste ciclo, os estudantes passaram a ser avaliados apenas em duas áreas do conhecimento.
7	2003	Idem			Idem	Idem	Idem
8	2005						censitária e amostral
9	2007			Idem			Inclusão das escolas rurais, de 4 ^a séries/5º ano do EF e iniciou um processo de devolutivas pedagógicas para as escolas.

continua

Cont. Quadro 6

10	2009	Idem	Idem	Idem	Idem	Inclusão das escolas rurais, 4ª séries/5º ano e 8ª séries/9º ano do EF.	
11	2011					Inclusão de escolas com menos de 20 estudantes matriculados por unidade em edição especial ³⁶ , para que as escolas possam ter médias e cálculo do Ideb	
12	2013					Manteve a estrutura anterior e se incluiu a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)	
13	2015					Todas as escolas urbanas e rurais, 4ª séries/5º ano e 8ª séries/9º ano do EF. A ANA foi removida do processo avaliativo, sendo substituída pela Aneb e Anresc.	
14	2017					As escolas particulares passaram a pagar taxa para participar da avaliação.	
15	2019	2º/5º/9º séries EF e 3º ano – EM	Pública (todas) e Privada (parte)	Idem	Idem	Teste de português e matemática (2º/5º/9º EF e 3º EM) Ciências Humanas e da Natureza para o 9º EF Inclusão de questionários eletrônicos para secretarias estaduais e municipais, diretores escolares, professores e estudantes ³⁷ .	Manteve-se a cobrança às escolas particulares; Inclusão do 2º ano do EFI na aplicação dos testes, baseados na BNCC (demais seguem a matriz de referência do Saeb) Inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos ou altas habilidades no público alvo.
16	2021 ³⁸	Idem	Idem			Idem	A avaliação do 2º ano do Ensino Fundamental foi replicada nesta edição, e os resultados de 2021 foram utilizados para definir os níveis de alfabetização através do programa “Alfabetiza Brasil”.

Fonte: adaptado de Oliveira (2011), com complementação de informações dos documentos oficiais.

³⁶ Foram excluídas da avaliação: escolas com menos de 10 estudantes nas etapas avaliadas, turmas multisseriadas, turmas com correção de fluxo, turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), turmas de médio normal/magistério, classes especiais de Educação Especial e escolas indígenas que não utilizam o Português como primeira língua. Além disso, a participação dos municípios dependia da reunião de todos os estudantes em um único local (Brasil, 2011b).

³⁷ Não são aplicados testes ou questionários aos estudantes da Educação Infantil; estes são destinados exclusivamente aos diretores e professores.

³⁸ Inicialmente, a avaliação planejada para esta edição seguiria os mesmos moldes de 2019, conforme previsto na Portaria nº 10/2021. No entanto, devido aos impactos da pandemia de Covid-19 (doença respiratória causada pelo vírus SARS-CoV-2, que se espalhou globalmente, resultando na pandemia de 2020), essa proposta foi cancelada pela Portaria nº 255/2021. Em resposta, foi criado um grupo de trabalho para discutir a divulgação dos resultados do Saeb e do Ideb de 2021.

Em seu primeiro ciclo, realizado em 1991, o Saeb tinha a proposta de conhecer a qualidade da educação básica brasileira. O trabalho foi realizado apenas em escolas públicas e pautado nos currículos estaduais, com análise amostral. O objetivo principal desse ciclo consistia em

[...] desenvolver e aprofundar a capacidade avaliativa das unidades gestoras do sistema educacional (MEC, secretarias estaduais e órgãos municipais); regionalizar a operacionalização do processo avaliativo, criando nexos e estímulos para o desenvolvimento de infraestrutura de pesquisa e avaliação educacional; propor uma estratégia de articulação dos resultados das pesquisas e avaliações já realizadas ou em vias de implementação (MEC, 1994, p. 3).

Ao regionalizar o processo avaliativo, o primeiro ciclo do Saeb permitiu que os sistemas de ensino adaptassem a avaliação às suas realidades locais, fortalecendo a autonomia e a capacidade de gestão das instituições. A integração dos resultados de diversas pesquisas contribuiu para a construção de um diagnóstico mais preciso da educação brasileira, subsidiando a formulação de políticas públicas mais eficazes. No entanto, é evidente que a intenção inicial era estabelecer e operacionalizar as avaliações, uma vez que suas bases ainda não estavam totalmente definidas. Segundo Bonamino e Franco (1999), nesse período houve uma aproximação com professores e especialistas locais, com o objetivo de validar os conteúdos das provas e garantir um conteúdo mínimo por unidade federada. Essa abordagem foi descontinuada nos ciclos seguintes, à medida que a ênfase nos resultados e no monitoramento intensificou os processos, afastando a elaboração dos testes das instituições. Com o passar do tempo, essa situação agravou-se, alimentando contradições na política avaliativa e comprometendo a legitimação do Saeb pelas escolas devido ao seu crescente distanciamento dos agentes educacionais e da comunidade.

Desde sua criação, o Saeb tem sido marcado por uma tensão intrínseca entre a busca por um diagnóstico preciso da realidade escolar e a pressão por resultados imediatos para fins de gestão. Essa dualidade revela que a validade e a relevância das avaliações transcendem o âmbito teórico, dependendo essencialmente de como são incorporadas e utilizadas na prática educacional. Trazendo para essa discussão o pensamento de Marx e Engels (2013) sobre a transformação social ao longo do tempo, podemos afirmar que, assim como a sociedade se modifica, as políticas educacionais também se alteram, refletindo as mudanças nas relações sociais e nas forças em disputa. As decisões sobre o que e como avaliar, os recursos destinados à educação e a organização do sistema escolar são moldadas por interesses de classe e disputas de poder entre seus agentes. Assim, a legitimidade das políticas educacionais e sua capacidade

de contribuir efetivamente para a melhoria do ensino e da aprendizagem estão diretamente ligadas à forma como essas políticas se aproximam das ações empreendidas. No entanto, o distanciamento e a aproximação entre as avaliações e os agentes educacionais não ocorrem de maneira uniforme, mas são fortemente influenciados por um movimento contraditório e impreciso. Essa dinâmica revela que a implementação de políticas e avaliações educacionais está constantemente sujeita a influências variadas, que podem tanto promover avanços quanto perpetuar desigualdades.

No segundo ciclo, em 1993, o formato de avaliação-piloto desenvolvido anteriormente foi preservado, mas com a introdução de eixos de estudo específicos: rendimento escolar; perfil e práticas docentes, e perfil dos gestores; e formas de gestão. Nesse ciclo, é importante destacar que a gestão escolar foi incluída entre os três eixos de estudo como um fator relevante para a promoção da qualidade educacional. Isso demonstra o reconhecimento de que a administração da escola desempenha um papel fundamental na obtenção de resultados positivos para a educação, mas também revela o processo conflituoso envolvido na sua construção. Observa-se uma mudança significativa no foco das avaliações: além dos estudantes, os gestores também passaram a ser analisados. Essa expansão do foco para a gestão escolar é compreensível, uma vez que a atuação das equipes gestoras influencia diretamente os resultados escolares. No entanto, é fundamental evitar reduzir a gestão escolar a uma mera questão de desempenho. Focar exclusivamente nos resultados, embora inicialmente promissor, revelou-se uma via de mão dupla. Essa abordagem tornou-se perigosa para os novos rumos buscados, já que equilibrar a exigência de resultados com a valorização dos processos pedagógicos é uma tarefa complexa. A ênfase nos resultados ampliou o foco sobre a gestão, o que possivelmente desviou a atenção dos aspectos qualitativos essenciais para o desenvolvimento educacional.

O terceiro ciclo, realizado em 1995, trouxe aperfeiçoamentos significativos em relação aos anteriores, com o desenvolvimento de novas metodologias para a construção dos testes e a análise dos resultados. Essas abordagens inovadoras visavam aprimorar a precisão e a confiabilidade das avaliações, oferecendo uma compreensão mais aprofundada do desempenho dos estudantes e das características dos itens avaliados. Essa lógica de análise ampliou as possibilidades de comparação de resultados ao longo do tempo, permitindo aos gestores “o planejamento e elaboração de políticas e programas centrados nos problemas detectados” (Oliveira, 2011, p.122) e facilitando a criação de séries históricas. Embora esse novo método tenha trazido melhorias à sistematização do acompanhamento e proporcionado maior assertividade, também gerou pressão e cobranças adicionais sobre as unidades escolares,

resultando em contradições na sua mediação. Foi nesse contexto que a Teoria de Resposta ao Item (TRI)³⁹ foi introduzida como uma nova abordagem.

Apesar das melhorias nos testes, o processo avaliativo acabou ampliando a distância entre as avaliações externas e as realidades escolares. A introdução de novos métodos de análise mais complexos representou um desafio adicional para professores e gestores que estavam começando a se familiarizar com os processos avaliativos. Essa crescente distância entre o Saeb e a prática escolar reflete uma preocupação excessiva com a própria avaliação, revelando as dificuldades na mediação entre o sistema de avaliação e as escolas. As tensões e contradições surgem quando a avaliação é aprimorada de maneira dissociada das realidades educacionais. O afastamento do processo avaliativo das necessidades e contextos reais das escolas torna a situação ainda mais desafiadora, evidenciando a necessidade de uma abordagem mais integrada e sensível à prática pedagógica cotidiana. Esse processo de distanciamento foi intensificado pelo foco excessivo nos testes. Assim, observa-se um avanço hegemônico na ideia de que os testes são a principal expressão da qualidade da educação e que seu aprimoramento é o único caminho para melhorar os resultados. Esse entendimento é distorcido, pois os resultados são reflexos dos processos educativos e não dos testes em si. Portanto, devemos lembrar que, conforme observado por Gramsci (2022), o processo de hegemonia se manifesta tanto no movimento social quanto nas instituições, e a escola é um espaço privilegiado para essa dinâmica. Dessa forma, o domínio dos instrumentos e processos avaliativos desenvolvidos pelo Saeb contribuiu gradualmente para consolidar a avaliação como o eixo central do processo educativo.

Em 1997, com a edição do quarto ciclo, os itens para os testes cognitivos passaram a ser preparados com base em matrizes de referências próprias, elaboradas pelo Inep. Nessa fase, houve uma distinção entre as disciplinas para o ensino fundamental e o ensino médio. No ensino fundamental, manteve-se a área de Ciências Naturais, enquanto no ensino médio, os testes foram segmentados em Ciências Biológicas, Química e Física. Além disso, foram introduzidas análises de desempenho com base em níveis de escala de proficiência desenvolvidas pelo Inep. Os especialistas estabeleceram associações entre os componentes curriculares avaliados e os níveis de proficiência da escala, definindo desempenhos mínimos ou básicos para cada etapa

³⁹ Segundo Sartes e Souza-Formigoni (2012), a Teoria de Resposta ao Item (TRI) é um conjunto de modelos estatísticos usados para estimar os parâmetros dos itens em avaliações. Esses modelos são aplicados com base no número de populações envolvidas e na natureza das respostas aos itens, se são dicotômicas ou não dicotômicas. A TRI foi desenvolvida como uma alternativa à Teoria Clássica dos Testes (TCT), que apresentava limitações reconhecidas pelos especialistas em medição psicométrica após os anos 50. Essa abordagem foi proposta para superar essas limitações e resolver os problemas inerentes à TCT. A TRI utiliza modelos matemáticos que buscam representar a relação entre a probabilidade de um participante responder corretamente a um item, o conhecimento na área sendo avaliado e as características ou parâmetros dos itens.

escolar. Essa abordagem continuou até a edição do quinto ciclo, em 1999, quando outros componentes, como Ciências Humanas (História e Geografia), foram testados em um estudo-piloto, sem a divulgação de resultados. Importa destacar que, embora o Saeb tenha proposto a criação de séries históricas para acompanhamento, as modificações e experimentações ao longo dos ciclos geraram divergências nos resultados entre eles.

Em 2001, durante o sexto ciclo do Saeb, foram aplicados testes apenas em Português e Matemática, excluindo a área de Ciências e adotando novas matrizes de referência. Essa restrição às disciplinas de Matemática e Português foi vista como um “reducionismo curricular” (Bonamino; Franco, 1999, p. 112), o que acentuou a fragilidade da avaliação como indicador de qualidade educacional. Esse enfoque limitado alimentou ainda mais as contradições e críticas, uma vez que o processo educativo é amplo, integral e abrange diversos componentes curriculares.

No sétimo ciclo, em 2003, foram mantidos todos os elementos da etapa anterior, incluindo a população-alvo (estudantes das 4^a e 8^a séries do ensino fundamental e do 3^o ano do ensino médio, tanto de escolas públicas quanto privadas), o formato amostral das provas, os instrumentos de teste (Português e Matemática) e os questionários dirigidos a diretores, docentes e discentes. Essa continuidade na metodologia e nos objetivos das avaliações do Saeb sugere uma busca por consistência e comparabilidade dos dados ao longo do tempo, mesmo diante das experimentações.

No oitavo ciclo, em 2005, houve mudanças significativas que reestruturaram o Saeb, dividindo suas avaliações em Aneb e Anresc (Brasil, 2005c). A Aneb, um dos componentes do Saeb, foi realizada a cada dois anos e avaliava o desempenho dos estudantes de escolas públicas e privadas em Português e Matemática, aplicando-se a uma amostra representativa de cada série. Utilizando instrumentos semelhantes, mas com diferenças no público-alvo e na divulgação dos resultados, a Aneb passou a atender a demandas específicas, mantendo os procedimentos amostrais para as redes públicas e privadas e focando na gestão da educação básica como um todo. Por outro lado, a Anresc, de caráter censitário, foi criada para atender às necessidades dos gestores públicos, oferecendo informações mais precisas sobre a realidade educacional. Ela contribuiu para fornecer médias de desempenho por escola e por Unidade Federativa, permitindo que os gestores conhecessem melhor os resultados e ajustassem suas estratégias de ação.

A Anresc, também conhecida como Prova Brasil, desempenhou um papel importante ao permitir a comparação entre diferentes etapas escolares, e possibilitar a construção de séries históricas, sem identificar escolas, turmas, estudantes, professores e gestores. No entanto, a

simultaneidade desses dois processos distintos resultou em uma sobrecarga para as escolas, com um aumento no número de avaliações. Os reflexos dos ciclos anteriores, com a crescente demanda por melhorias nos testes, intensificaram a hegemonia dos testes. Essa lógica de aprimoramento contínuo, sem levar em conta as especificidades do processo educacional, remete à metáfora gramsciana da desumanização do trabalho. Ao focar exclusivamente em testes e resultados padronizados, desconsiderando os processos de produção do conhecimento desenvolvidos nas escolas, corremos o risco de transformar os estudantes em meros executores de tarefas, desvalorizando sua capacidade de pensamento crítico e criativo. Gramsci (2017) descreveu essa redução do trabalhador a uma “engrenagem maquinal”. Assim, ao longo da evolução histórica do Saeb, observamos avanços principalmente nos instrumentos e na logística de aplicação dos testes, enquanto a autonomia e a iniciativa das escolas foram progressivamente negligenciadas, transformando-as em simples receptoras de informações.

Em 2007, o nono ciclo do Saeb introduziu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e iniciou uma tentativa de aproximação com as escolas. Essa aproximação foi realizada por meio da disponibilização dos dados do Ideb e devolutivas pedagógicas correspondentes em meio digital, na plataforma do Inep/Saeb. Oliveira (2011) destaca que havia críticas quanto à falta de análise pedagógica na divulgação dos resultados, o que resultava na hierarquização das médias de desempenho. As devolutivas tentavam fornecer uma explicação pedagógica para os resultados numéricos das avaliações, permitindo às escolas interpretar as habilidades dos estudantes e compreender as pontuações obtidas nas diferentes áreas do currículo. Os conteúdos, as escalas e as análises dos resultados foram descritos e comentados por especialistas, com o objetivo de ajudar professores e gestores a planejar ações que conectassem os testes às práticas pedagógicas, tornando os dados mais compreensíveis para as escolas. No entanto, essa iniciativa foi, ainda nesse ciclo, descontinuada. Essa situação revela uma contradição entre o interesse inicial de compreender as demandas do sistema e as reais implicações para o aprimoramento da qualidade da educação nas escolas. Fica evidente que, até então, predominava a ideia de controle sobre o desempenho na avaliação, pois as avaliações anteriores foram usadas principalmente para fornecer dados às instâncias superiores, sem uma aplicação efetiva nas escolas. Observa-se, portanto, a necessidade de uma interpretação analítica dos dados para sua utilização efetiva nas instituições, o que destaca a fragilidade formativa da política avaliativa e a predominância de sua lógica de controle, acompanhamento e monitoramento. No entanto, essa abordagem não avançou como o esperado.

As crescentes demandas por resultados padronizados, distantes das realidades das salas de aula, podem ser interpretadas à luz das análises de Marx (2008) sobre a alienação do trabalho.

Gestores e professores passaram a se sentir meros executores de um sistema, perdendo autonomia e a capacidade de construir um processo educativo mais significativo. Isso tem provocado uma pressão para revisar a relação entre o Saeb e as práticas pedagógicas, pois, como Marx (2008, p. 29) observa, “quem não se aproxima corretamente de um problema, é claro, também não está em condições de resolvê-lo”. Portanto, a análise do contexto atual e o pensamento do autor reforçam a necessidade de que o Saeb considere as condições reais das escolas, estabelecendo uma conexão mais significativa entre os resultados da avaliação e as práticas pedagógicas.

No entanto, além do distanciamento na produção dos testes, havia um problema adicional: mesmo quando as devolutivas pedagógicas tentavam explicar detalhadamente como os itens avaliavam os conhecimentos dos estudantes, os relatórios frequentemente apresentavam dificuldades de compreensão para aqueles não familiarizados com as tecnologias e linguagens técnicas empregadas (Oliveira, 2011). Na plataforma do Inep, as questões da Prova Brasil (Anresc) eram acompanhadas por comentários pedagógicos que permitiam aos professores identificar quais habilidades e competências precisavam ser trabalhadas no processo de aprendizagem. Essa abordagem buscava conectar a linguagem técnica das habilidades exigidas nas provas com perspectivas pedagógicas voltadas para a melhoria dos resultados. Contudo, essas tentativas, como mencionado, foram descontinuadas, o que evidencia, além da dificuldade de manter propostas voltadas para as escolas, a necessidade de uma interpretação analítica dos dados de forma efetiva. Isso revela a fragilidade da política pública em lidar com os aspectos processuais e formativos desenvolvidos nas escolas, demonstrando seu distanciamento e a predominância de uma lógica regulatória de controle, acompanhamento e monitoramento.

Diante de tais apreciações e da própria demanda nacional e internacional, a Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb), do Inep, responsável pelos trabalhos pertinentes ao Saeb, elaborou um documento justificando a necessidade de expandir o Saeb, de forma a complementar suas informações. A justificativa indicava que apesar das valiosas informações produzidas pela avaliação nacional, elas não induziram os dirigentes públicos estaduais e municipais na formulação de políticas para a melhoria do ensino (Oliveira, 2011, p. 126).

Conforme o trecho destacado, se as informações não eram assimiladas pelos gestores das Unidades Federativas, como seria possível avaliar o impacto pedagógico da política em relação aos gestores locais nas escolas? Essa abordagem limitava as escolas a fornecer informações de forma intensiva, uma vez que dois processos avaliativos ocorriam

simultaneamente (Aneb e Anresc), sem, contudo, demonstrar sua relevância para as práticas pedagógicas. Esse cenário evidenciava que os dados, por si só, eram insuficientes para transformar a realidade escolar e contribuir de maneira significativa para o processo de ensino e aprendizagem.

No décimo e décimo primeiro ciclos, em 2009 e 2011, respectivamente, as características adotadas no ciclo anterior de 2007 foram mantidas, com uma pequena diferença no ano de 2011, quando se incluíram as escolas com menos de 20 estudantes matriculados. A estratégia adotada foi reunir, em edição especial, as escolas com menos de 20 estudantes em uma escola próxima, para que estas pudessem ter as médias e o cálculo do Ideb. A julgar pela estratégia, podemos inferir que a dificuldade nesse caso seria de logística e economia, levando em consideração a otimização dos recursos disponíveis. A necessidade de agrupar escolas com baixo número de estudantes em uma única instituição pode ser atribuída à otimização de recursos financeiros. Provavelmente, a medida foi implementada a fim de reduzir os custos operacionais, como a alocação de recursos humanos e financeiros para escolas com um baixo contingente de estudantes. Essa abordagem pode ser analisada sob uma perspectiva crítica, considerando teorias que enfatizam a importância de considerar diversos aspectos para garantir a qualidade educacional. Nessa visão, a estratégia adotada revela uma preocupação prioritária com a eficiência econômica e a redução de custos, em detrimento de outros fatores relevantes. A concepção econômica da qualidade na educação, ao priorizar os lucros, ignora as necessidades sociais e promove a ideia de que essa abordagem é a única forma viável de educar (Flach, 2023). No entanto, é importante destacar que essa análise crítica reflete uma interpretação específica e está sujeita a debate. É essencial considerar diversos pontos de vista e reconhecer a complexidade envolvida na tomada de decisões políticas e estratégicas na área da educação, incluindo o uso adequado dos recursos públicos.

Nos ciclos décimo segundo (2013) e décimo terceiro (2015) do Saeb, a estrutura e os processos de avaliação para o Ensino Fundamental II permaneceram inalterados. No entanto, nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, houve uma mudança significativa com a introdução da Avaliação Nacional de Alfabetização. Essas alterações, que envolvem inclusão, exclusão e redefinição de estratégias, frequentemente chegam às escolas de forma abrupta, gerando desconforto e alterando a dinâmica escolar. Muitas vezes, essas mudanças refletem interesses administrativos e burocrático-ideológicos, reforçando a dominação do Estado sobre a dinâmica social, alienando os processos e se constituindo em uma forma de exercício do poder.

No décimo quarto ciclo (2017), a avaliação tornou-se censitária, com a possibilidade de adesão da rede privada mediante o pagamento de uma taxa e custeio dos testes. Esse marco

ampliou significativamente o alcance das avaliações. De acordo com o relatório do Inep, nos primeiros ciclos do Saeb, em 1990 e 1993, foram avaliados 133.114 estudantes. Já no 14º ciclo, com a adoção do modelo censitário, a previsão era avaliar 7.038.403 estudantes, embora tenham sido realizadas 5.458.065 avaliações (Inep, 2019). Isso representa um aumento quantitativo de 5.324.921 estudantes em comparação com o levantamento de 1995 (MEC, 1995).

A partir de 2018, conforme o Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018 (Brasil, 2018a), o Saeb passou a compor a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica (Pnaeb)⁴⁰. Os objetivos do Pnaeb são: i) diagnosticar as condições de oferta da educação básica; ii) verificar a qualidade da educação básica; iii) oferecer subsídios para o monitoramento e o aprimoramento das políticas educacionais; iv) aferir competências e habilidades dos estudantes; v) fomentar a inclusão educacional de jovens e adultos; e vi) promover a progressão do sistema de ensino (Brasil, 2018a). Assim, o Saeb passou a integrar uma política maior e se constitui parte de um processo avaliativo amplo, que inclui o Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (Encceja) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

A incorporação do Saeb à política pública do Pnaeb apresenta implicações significativas. Essa integração pode ser vista como uma medida positiva, pois possibilita uma abordagem mais abrangente e integrada da avaliação da educação básica no país. O Pnaeb fornece metas e diretrizes para a qualidade da educação e a incorporação do Saeb potencializa esses objetivos ao utilizar os seus indicadores e resultados como instrumentos de avaliação. Entretanto, essa integração pode ampliar as contradições já existentes no sistema. Os seus indicadores e resultados podem ser excessivamente enfatizados, em detrimento de uma compreensão mais ampla e contextualizada da qualidade educacional. Além disso, a ênfase nas metas e diretrizes do Pnaeb pode levar a uma pressão por resultados imediatos e à simplificação da complexidade do processo educativo. Diante dos objetivos do Pnaeb mencionados anteriormente, surgem dúvidas sobre os possíveis desdobramentos dessa integração para o futuro das avaliações externas.

No décimo quinto ciclo (2019), diversas mudanças impactaram significativamente a logística do Saeb. A população-alvo passou a incluir todas as escolas públicas e uma amostra das escolas privadas, abrangendo desde a educação infantil até o ensino médio. Os testes de Matemática e Português foram estendidos ao 2º ano do Ensino Fundamental I, sendo realizados pela primeira vez e alinhados com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto as

⁴⁰ Por ocasião da conclusão desta pesquisa e devido à recém implementação do Pnaeb, ainda não havia informações suficientes para uma análise mais aprofundada. Assim, limitamo-nos a mencioná-la, por ser um novo marco organizacional na política educacional do país.

demais etapas de escolarização continuaram a ser avaliadas pela matriz de referência do Saeb, com o objetivo de manter a série histórica dos resultados. Além disso, houve a inclusão de estudantes dos grupos de Pessoas com Deficiência (PCDs), transtornos e altas habilidades, que podem ser acompanhados, desde que notificado ao Inep com antecedência e registrados na base do censo escolar. Conforme previsto na Portaria nº 366 de 29 de abril de 2019 (Brasil, 2019b), também foi realizada a primeira avaliação para a educação infantil, com aplicação exclusiva de questionários, nesse caso, apenas para gestores de creches e pré-escolas. Alinhada com a legislação vigente e os parâmetros nacionais de qualidade definidos pelo Inep, a base desses dados foi tornada pública, permitindo o acompanhamento da educação infantil.

Esse cenário ilustra a expansão das avaliações externas e destaca a ampliação da hegemonia dessas avaliações, reforçando todas as contradições associadas a esse fenômeno. Essa avaliação não só mediu o desempenho dos estudantes, mas também estabeleceu níveis de alfabetização, que foram usados para orientar o programa “Alfabetiza Brasil” em 2021. Além disso, foram mantidas as avaliações para o 5º e 9º anos do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio, em Matemática e Português, com a inclusão de Ciências Humanas e da Natureza apenas para o 9º ano do EFII, todos também realinhados à BNCC. Ainda nesse ciclo, um questionário eletrônico foi aplicado aos secretários de educação das Unidades Federativas e do DF, coletando informações sobre a gestão educacional em cada uma dessas regiões. Questionários eletrônicos também foram dirigidos aos diretores de escola e professores da educação infantil, revisados conforme a nova matriz do Saeb. Segundo o Inep (2024), esses marcos representam um esforço contínuo para modernizar e alinhar as práticas avaliativas às diretrizes nacionais, com avanços na implementação de várias inovações, especialmente aquelas voltadas para a adoção da BNCC.

No décimo sexto ciclo (2021), após três décadas de realização, o Saeb passou por uma reestruturação por meio da Portaria nº 10, de 8 de janeiro de 2021 (Brasil, 2021c), que englobou ajustes técnicos e pedagógicos como parte de uma série de adequações. Continuou-se com a aderência à BNCC e a aplicação anual de avaliações externas com questionários em plataformas digitais. Houve uma unificação na nomenclatura dos testes e o termo Saeb passou a ser utilizado para todas as avaliações, sendo as diferenças indicadas apenas pelas etapas e áreas de conhecimento (Brasil, 2021c). Outro aspecto a ser destacado é que esse mesmo instrumento legal trouxe a inclusão de diversas entidades, como o MEC, Consed, Undime e pesquisadores da área de avaliação e currículo, juntamente com outros especialistas reconhecidos. Essa inclusão teve como objetivo fornecer apoio técnico e pedagógico na elaboração dos instrumentos de avaliação e na ampliação gradual da população avaliada pelo Saeb (Inep,

2024). No entanto, essa abertura para a participação de uma equipe de trabalho além do Inep suscita questionamentos sobre os interesses por trás dessa expansão. Seria esta uma forma de reconhecer a limitação técnica do Inep em lidar sozinho com a elaboração e o acompanhamento do sistema de avaliação ou uma tentativa de reduzir o domínio exclusivo do Inep sobre o processo avaliativo? Ou ainda, há um interesse do Estado de angariar apoio com vistas à afirmação da política? Essas dúvidas são válidas, uma vez que a inclusão de outras entidades pode causar preocupações quanto à uniformidade e coerência na condução das avaliações. A ampliação da equipe de trabalho pode trazer benefícios, como a possibilidade de reunir diferentes perspectivas e especialidades na formulação dos instrumentos de avaliação, mas é essencial garantir que essa abertura resulte em discussões que avancem nos interesses educacionais sem comprometer autonomia e imparcialidade do processo avaliativo.

A pandemia de Covid-19, que provocou isolamento social em 2020, trouxe desafios inesperados, mas a edição de 2021 mostrou a resiliência do sistema. Alterações foram feitas para garantir que as avaliações pudessem ser realizadas de forma segura, respeitando o distanciamento entre os estudantes (Inep, 2024). Contudo, todas as alterações propostas pela Portaria nº 10, mencionada anteriormente, foram revogadas pela Portaria nº 255, em 13 de julho de 2021 (Brasil, 2021d), fazendo com que os processos retornassem ao regime anterior estabelecido pela Portaria nº 931, de 21 de março de 2005 (Brasil, 2005c). Apesar disso, a aplicação das avaliações do 16º ciclo ocorreu conforme regulamentado pela Portaria nº 250, de 5 de julho de 2021 (Brasil, 2021b), que determinou a realização dessas avaliações no mesmo ano.

A Portaria nº 828, de 20 de outubro de 2021 (Brasil, 2021e), instituiu um Grupo de Trabalho (GT) com o objetivo de apresentar propostas para a divulgação dos resultados do Saeb e do Ideb, considerando os impactos da pandemia de Covid-19 na educação e nos processos de avaliação. Essas regulamentações refletiram a necessidade de adaptação e revisão das políticas educacionais diante dos desafios impostos pela pandemia. A criação desse GT foi necessária para compreender e lidar com as consequências da crise sanitária nos processos de avaliação, buscando minimizar os prejuízos causados pela situação e encontrar maneiras adequadas de disponibilizar e interpretar os resultados. Todavia, ao acompanharmos a trajetória do Saeb e as diversas alterações realizadas, percebemos que muitas mudanças foram normatizadas em portarias e decretos pelo Estado com o objetivo de levantar dados, mas sem torná-los necessariamente efetivos na ação pedagógica. Essa ausência de sentido pedagógico evidencia a principal contradição presente nas proposições dos documentos oficiais: o significativo distanciamento das práticas escolares.

De acordo com Marx (1985), a fórmula lógica do movimento, da sucessão e do tempo não é suficiente para explicar a complexidade do corpo social, no qual as relações coexistem simultaneamente e se sustentam mutuamente. Esse pensamento apoia a ideia de que o corpo social é composto por diversas interações e interdependências. Com base nessa visão, podemos considerar que o sistema educacional é influenciado por múltiplos fatores que vão além da definição lógica e da sucessão temporal. Assim, a avaliação educacional, por exemplo, não pode ser compreendida apenas como um processo linear de coleta de dados, informações e resultados. É essencial considerar as complexidades das práticas pedagógicas, as interações entre os diferentes atores educacionais e os contextos específicos das escolas. Portanto, é fundamental adotar uma abordagem abrangente para a análise do processo avaliativo, reconhecendo que as dinâmicas educacionais são moldadas por uma rede intrincada de influências e interações, desde as definições estabelecidas pelas políticas públicas até as práticas implementadas no âmbito escolar.

Diante disso, podemos observar que o Saeb apresentou variações em sua abrangência, público-alvo, processos e instrumentos, sendo testado e modificado em cada ciclo. Considerando as ações desses condicionantes em sua realidade, percebe-se que as relações estabelecidas entre o todo e as partes exercem uma forte influência sobre a constituição das unidades singulares. Ao desvelar suas partes, compreendemos a totalidade do Saeb como política de avaliação educacional brasileira. Assim, levando em conta a historicidade e o movimento discutidos na constituição do Saeb, apresentamos, no Quadro 7 a seguir, um resumo das normatizações que materializam essas ações na política pública.

Quadro 7 – Alterações nas legislações do Saeb (2005–2021)

Ano	Legislação	Objetivo
2005	Portaria nº 931 (21/03/2005)	Institui e estabelece as diretrizes básicas do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC.
	Portaria nº 69 (04/05/2005)	Em acordo com a Portaria nº 931, estabelece a sistemática para a realização da Anresc no ano de 2005.
	Portaria nº 89 (25/05/2005)	Em acordo com a Portaria nº 931, estabelece a sistemática para a realização da Aneb no ano de 2005.
2007	Portaria nº 47 (03/05/2007)	Em acordo com a Portaria nº 931, estabelece a sistemática para a realização da Anresc (Prova Brasil) ⁴¹ e a Aneb no ano de 2007.
2009	Portaria nº 87 (07/05/2009)	Em acordo com a Portaria nº 931, estabelece a sistemática para a realização da Anresc (Prova Brasil) e a Aneb no ano de 2009.
2011	Portaria nº 149 (16/06/2011)	Em acordo com a Portaria nº 931, estabelece a sistemática para a realização da Anresc (Prova Brasil) e a Aneb no ano de 2011.
	Portaria nº 403 (31/10/2011)	Define a edição especial da Anresc em parceria com a Undime e municípios, com o objetivo de estabelecer a sistemática para a participação especial de municípios que não possuem escolas com a quantidade mínima de 20 estudantes matriculados no 5º ano/4ª série do EF regular nas escolas municipais.
	Portaria nº 410 (03/11/2011)	Permite aos municípios que implantaram o ensino fundamental de 9 anos em 2008 a possibilidade de requerer ao Inep a não divulgação de seus resultados na Anresc e no Ideb 2011.
2012	Portaria nº 152 (31/05/2012)	Informa a disponibilização dos dados preliminares do Saeb/Prova Brasil, em plataforma digital, aos diretores escolares, gestores municipais e estaduais e permite que estes solicitem eventuais correções (recursos) nas médias de desempenho.
2013	Portaria nº 482 (07/06/2013)	Inclui mais um processo de avaliação no Saeb, que, a partir dessa portaria, passa a ser composto por: Aneb, Anresc e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). A ANA foi criada em função do Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), pela portaria nº 867 de 04/07/2012.
	Portaria nº 304 (21/06/2013)	Estabelece a sistemática para a realização das provas da Anresc, Aneb e ANA no ano de 2013.
2015	Portaria nº 174 (13/05/2015)	Em acordo com a Portaria nº 482, estabelece a sistemática para a realização da Anresc (Prova Brasil) e a Aneb no ano de 2015. Não inclui a ANA, nem cita.
2016	Portaria nº 410 (22/07/2016)	Estabelece os critérios para a realização da ANA no ano de 2016, tratando-a separada da Anresc e Aneb.

continua

Cont. Quadro 5

⁴¹ Esta foi a primeira vez que o termo “Prova Brasil” apareceu em documentos oficiais.

2017	Portaria nº 564 (19/04/2017)	Altera a Portaria nº 482 de 07/06/2013, estabelecendo o público-alvo para a partir de 10 estudantes em escolas urbanas e rurais, além da participação de escolas privadas mediante pagamento para participação.
	Portaria nº 447 (24/05/2017)	Estabelece diretrizes para o planejamento e a operacionalização do Saeb no ano de 2017.
2018	Decreto nº 9.432 (29/06/2018)	Regulamenta a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica (Pnaeb) e seus exames, a serem orientados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
	Portaria nº 1.100 (26/12/2018)	Estabelece as diretrizes para a realização do Saeb no ano de 2019.
2019	Portaria nº 271 (22/03/2019)	Estabelece as diretrizes de realização do Saeb no ano de 2019.
	Portaria nº 366 (29/04/2019)	Estabelece diretrizes para a realização do Saeb, introduzindo diversas mudanças significativas, entre as quais se destacam a aplicação de questionários para secretários, diretores, professores e estudantes; a inclusão da aplicação de provas de Matemática e Português para os estudantes do 2º ano do EFI; a implementação de testes de Ciências da Natureza e Ciências Humanas para o 9º ano do EFII; e a inclusão dos estudantes dos grupos de Pessoas com Deficiência (PCDs), transtornos e altas habilidades.
2020	Portaria nº 328 (05/05/2020)	Estabelece parceria do Saeb com os entes federados, definindo interlocutores e suplentes para reuniões técnicas ordinárias.
	Portaria nº 458 (05/05/2020)	Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica.
	Portaria nº 497 (18/08/2020)	Estabelece nova redação aos artigos 20, 21 e 23 da Portaria Inep nº 366 de 29/04/2019.
	Portaria nº 645 (30/12/2020)	Altera a redação dos artigos 26 e 27 da Portaria nº 26 e 27 da Portaria Inep nº 366 de 29/04/2019.
2021	Portaria nº 10 (08/01/2021) ⁴²	Estabelece parâmetros e fixa diretrizes gerais para implementação do Saeb, no âmbito da Pnaeb.
	Portaria nº 250 (05/07/2021)	Estabelece as diretrizes de realização do Saeb no ano de 2021.
	Portaria nº 255 (13/07/2021)	Revoga a Portaria nº 10, de 08/01/2021.
	Portaria nº 828 (20/10/2021)	Institui o Grupo de Trabalho, no âmbito do MEC, para apresentar proposta quanto à disponibilização dos resultados do Saeb e do Ideb no exercício de 2021, considerando os impactos da pandemia no âmbito da Educação.
	Portaria nº 918 (19/11/2021)	Prorroga o prazo de vigência da Portaria MEC nº 828, de 20/10/2021.
2022	Portaria nº 399 (02/09/2022)	Estabelece nova redação ao artigo 19 da Portaria Inep nº 250, de 05/07/2021.
	Portaria nº 1.057 (29/12/2022)	Homologa os Parâmetros de atualização do Saeb, resultante das atividades desenvolvidas pelo GT instituído pela Portaria nº 445, de 25/06/2021.
	Portaria nº 573 (30/12/2022)	Dispõe sobre o macro cronograma do Saeb 2023.

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados do Inep/Saeb (Inep, 2024).

⁴² Retificada no artigo 6º na composição da Comissão Especial (publicada no Diário Oficial da União – DOU em 12/01/2021), incluindo o Conselho Nacional de Educação (CNE) no assessoramento técnico e pedagógico na formulação dos instrumentos e na progressiva ampliação da população de referências do Saeb, essa inclusão foi posteriormente revogada.

A análise das mudanças no Saeb, principalmente a partir de 2019, revela alterações significativas na abrangência e estrutura das avaliações. Nesse ano, o Saeb ampliou seu alcance para incluir todas as escolas públicas e uma amostra de escolas privadas, abrangendo da educação infantil ao ensino médio. Os testes foram estendidos ao 2º ano do EFI e passaram a estar alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴³. Além disso, houve a inclusão de estudantes com necessidades especiais e a aplicação de questionários para gestores da educação infantil.

A unificação da nomenclatura dos testes e a inclusão de novas entidades para auxiliar na elaboração dos instrumentos de avaliação marcaram essa fase, gerando discussões sobre possíveis interesses e conflitos relacionados à ampliação da equipe de trabalho. A pandemia de Covid-19 trouxe desafios adicionais, exigindo ajustes para garantir a segurança durante a aplicação das avaliações. Embora a Portaria nº 10, de 8 de janeiro de 2021 (Brasil, 2021c), tenha proposto mudanças, essas foram revogadas pela Portaria nº 255, de 13 de julho de 2021 (Brasil, 2021d), retornando o Saeb ao regime anterior e invalidando várias alterações planejadas. Essas mudanças refletem um esforço contínuo para alinhar o Saeb às diretrizes nacionais e às realidades educacionais, mas também evidenciam desafios significativos na implementação efetiva das políticas educacionais e na adaptação às dinâmicas escolares.

2.2 Concepções teóricas e metodológicas do Saeb

Conforme observado na seção anterior, o Saeb passou por diversas estratégias de (re)definição das escolas, séries, disciplinas e público-alvo ao longo dos anos, refletidas em modificações legais e estruturais. Essas mudanças, ainda que gradativas, desempenharam um papel fundamental em seu fortalecimento como uma ferramenta central na avaliação educacional, além de sua consolidação hegemônica como avaliação sistêmica. No entanto, para além do movimento estrutural, suas concepções teóricas também foram sendo redimensionadas paralelamente. Essas transformações metodológicas e conceituais refletem a busca constante por aprimoramento e a necessidade de adequação às demandas e aos desafios do contexto educacional brasileiro. As controvérsias e debates apresentados no

⁴³ Conforme documento oficial, a BNCC é uma normativa que define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais para todos os estudantes ao longo das etapas e modalidades da educação básica, assegurando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme orienta o PNE (MEC, 2017).

âmbito acadêmico das pesquisas científicas e no contexto institucional do próprio Saeb demonstram a importância de repensar constantemente o sistema de avaliação e considerar as implicações dessas mudanças nas práticas pedagógicas.

É evidente que o Saeb e suas avaliações estão sujeitos a revisões constantes, refletindo as mudanças nas relações sociais e nas concepções sobre educação e avaliação. À medida que as ideias e práticas educacionais evoluem, as abordagens de avaliação também precisam se adaptar. Assim, o Saeb deve ser visto como um produto histórico e transitório, que deve acompanhar e se ajustar às transformações promovidas pelos ideais humanos e suas implicações nas demandas educacionais. Nesse sentido, podemos compreender a seguinte afirmação:

[...] os mesmos homens que estabelecem as relações sociais de acordo com a sua produtividade material produzem, também, os princípios, as ideias, as categorias de acordo com as suas relações sociais. Assim, estas ideias, estas categorias são tão pouco eternas quanto as relações que exprimem. Elas são produtos *históricos* e *transitórios*. Há um movimento contínuo de crescimento nas forças produtivas, de destruição nas relações sociais, de formação nas ideias; de imutável, só existe a abstração do movimento – *mors immortalis* (Marx, 1985, p. 106, grifos do autor).

Segundo o autor, a transitoriedade das ideias e das relações sociais é o motor que impulsiona a dinâmica histórica. É observável, portanto, que a influência ideológica ao longo do percurso histórico do Saeb resultou em uma constante transformação, refletida nos documentos oficiais e, conseqüentemente, revelando mudanças nas estruturas e concepções. Paralelamente, as ações orientadas por esses documentos foram impactadas por essas transformações e tiveram incidência na aplicação de recursos e processos educacionais. A distância entre movimentos e fatos orgânicos e os movimentos e fatos conjunturais ou ocasionais deve ser considerada em todas as situações, não apenas em contextos de regressão ou crise, mas também em períodos de progresso ou prosperidade e em situações de estagnação das forças produtivas. O nexó dialético entre essas duas ordens de movimento e, portanto, de análise, é frequentemente difícil de estabelecer de forma precisa (Gramsci, 2017). Aplicando essa perspectiva ao Saeb, as mudanças ocorridas no sistema de avaliação devem ser entendidas não apenas como respostas a crises ou melhorias pontuais, mas como parte de um processo dialético mais amplo que reflete transformações profundas nas estruturas e concepções educacionais.

As primeiras concepções do Saeb foram demarcadas nos eixos de discussões no documento base preliminar de junho de 1994, que estabelecia objetivos, diretrizes, produtos e resultados. Segundo o documento, “foram realizados em 1990/1991 três levantamentos interligados no âmbito da escola: gestão escolar; situação e competência dos professores; e rendimento do aluno, com base em uma amostra nacional” (MEC, 1994, p.7). A compreensão desses elementos foi decomposta em dimensões mais específicas de análise para permitir examinar e ponderar a situação do ensino público, considerando três questões básicas:

- até que ponto a gestão educacional está se tornando mais eficiente e democrática?
- tem havido mudanças nas condições de trabalho e na competência pedagógica do professor?
- até que ponto as políticas adotadas em nível nacional, estadual e regional estão realmente facilitando o acesso à escolarização e promovendo a melhoria da qualidade do ensino? (MEC, 1994, p.7).

A partir das possíveis respostas a essas perguntas, o Saeb buscou construir medidas avaliativas de desempenho dos estudantes e, por isso, passou a considerar um conjunto de elementos presentes na dinâmica escolar, capaz de influenciar os resultados. Essa visão inicial e contextual do Saeb sobre o processo educativo demonstrava que “a primeira geração enfatizava a avaliação com caráter diagnóstico da qualidade da educação ofertada no Brasil, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo” (Bonamino; Souza, 2012, p. 375), já que se preocupava com o quadro situacional da educação. Essa perspectiva permitia investigar outros aspectos na composição da qualidade. Embora a busca por um sistema educacional eficiente movesse as mudanças no Saeb, essa trajetória não esteve isenta de tensões. Disputas políticas e interferências de cunho econômico, como as do Banco Mundial, marcaram a cena, revelando a educação como um campo de batalha por hegemonia.

A escola, como aparelho tradicional de hegemonia educativa, é palco de diversos projetos em disputa pela direção intelectual e moral da sociedade. Sua autonomia relativa a torna um espaço contraditório, no qual se forjam e se expandem para o conjunto social os projetos de sociedade em disputa. Para essa instituição, a pauta relevante era a eficiência dos gastos públicos, uma vez que ela prestava sua assistência financeira e técnica. Ao longo da história, a aplicação dos resultados gerados por esse apoio, baseado na lógica gerencialista de recursos, originou contradições. Essas tensões podem ser interpretadas como manifestações das lutas de classes que moldam o poder, nas quais o

[...] homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, mestre de corporação e companheiro, em suma, opressores e oprimidos, em constante oposição, travaram uma luta, ora disfarçada, ora aberta, que terminou sempre por uma transformação revolucionária de toda a sociedade ou pela ruína das classes em luta (Marx; Engels, 2007, p. 40).

Diante do pensamento dos autores, consideramos que as disputas políticas e interferências econômicas fazem da escola, como um aparelho de hegemonia educativa, o palco onde se disputa a direção intelectual e moral da sociedade. Sua autonomia relativa a transforma em um espaço de contradições, onde projetos diversos buscam expandir sua influência para o conjunto social. Para essa instituição, a pressão por eficiência no uso dos recursos públicos foi uma condição imposta pela assistência financeira e técnica. Entretanto, essa assistência baseada em uma lógica gerencialista e economicista gerou e continua a gerar contradições, apesar de diversas iniciativas. Dentre estas, destacam-se o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Mais Educação, Programa Universidade para Todos (Prouni), Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), entre outras políticas públicas educacionais, que buscam tratar as questões de desigualdade social.

Com foco na lógica de gerenciamento de recursos, o eixo da gestão sempre desempenhou um papel importante desde os primeiros passos do Saeb. O controle foi imediatamente associado à ideia de uma gestão eficiente, como pode ser observado no contexto da primeira pergunta citada. Não se trata de desconsiderar a importância das questões financeiras, nem de afirmar que o desempenho escolar não possa ser expresso por meio de resultados mensuráveis de aprendizagem. No entanto, é fundamental evitar a sobrecarga excessiva de elementos econômicos sobre os pedagógicos, como ocorre quando as avaliações associam os resultados de desempenho a prêmios. A verdadeira preocupação, no entanto, deve ser com a equidade, especialmente em relação às escolas mais vulneráveis. No caso do Saeb, o que ocorre, de fato, é um reducionismo, uma vez que as avaliações têm se dedicado pouco a associar os resultados de desempenho com as condições sociais dos estudantes e as características pedagógicas das escolas. Portanto, a gestão responsável dos resultados tornou-se um desafio para o Saeb, pois estes podem funcionar tanto para direcionar o aprimoramento da política em direção à universalização da qualidade do ensino quanto para uma simplificação desastrosa da ideia de qualidade.

Nos primeiros levantamentos nos ciclos de 1990 e 1993, foram identificados problemas de desempenho dos estudantes relacionados a fatores intraescolares. A partir dessas observações, o Saeb reconheceu que a realidade educacional era mais complexa do que aquele enfoque estatístico simplificado, revelando limitações e fragilidades na proposta (MEC, 1995). Fica evidente, portanto, que o conceito de qualidade não pode se restringir unicamente aos resultados de desempenho alcançados pelos estudantes em avaliações padronizadas. Esse conceito se mostrou frágil no âmbito político, uma vez que não pode ser reduzido a um simples resumo das aprendizagens curriculares avaliadas nos testes cognitivos. Assim, os eixos de análise e aferição precisaram ser reavaliados e redimensionados, visando a uma compreensão mais abrangente e completa da qualidade educacional.

Outro elemento observado, ainda no ciclo de 1993, relaciona-se ao rendimento dos estudantes, que não demonstravam dominar os conteúdos mínimos previstos. Isso apontava para a necessidade de uma “ampla reflexão sobre a consistência e a propriedade dos currículos vigentes, com vistas ao seu aperfeiçoamento, a fim de permitir aos alunos o desenvolvimento das competências básicas (cognitivas e sociais)” (MEC, 1995, p. 16). Essa percepção, posteriormente, levou à criação das matrizes de referência, em 1997, e, anos mais tarde, da BNCC, em 2017. Assim, ao longo de sua história, desde os primeiros passos, o Saeb demonstra sua significativa contribuição para a educação ao estabelecer parâmetros educacionais. Por sua vez, ao definir padrões mínimos para análises comparativas, ele também impõe limites a um processo que é amplo e multideterminado. Esse movimento gera contradições na política avaliativa, pois, embora os parâmetros sejam importantes para compreender os resultados educacionais, também reforçam a ideia hegemônica de qualidade baseada exclusivamente em conteúdos e testes.

Segundo as conclusões do documento do Saeb (MEC, 1995), foi observada uma associação entre diversos fatores internos das escolas e o desempenho dos estudantes nos primeiros ciclos. Esses fatores incluíam a liderança dos gestores, a disponibilidade de recursos e equipamentos, o funcionamento do conselho de classe, a autonomia dos professores para tomar decisões nas reuniões, a qualificação dos professores e gestores, a presença de livros didáticos e o nível de desenvolvimento dos conteúdos curriculares pelos professores. Dessa forma, a organização administrativa e pedagógica da escola estava diretamente relacionada aos resultados alcançados, demonstrando que a responsabilidade pelo desempenho dos estudantes não era exclusivamente deles. Conforme identificado pela própria política

avaliativa, o sucesso educacional depende do fortalecimento de múltiplos aspectos do funcionamento do contexto escolar (Inep, 2018). Nesse sentido, podemos perceber que a interação entre esses elementos e os resultados constitui um espaço de construção de condições objetivas e subjetivas para o trabalho pedagógico, ainda que sujeito a múltiplas determinações do sistema educacional e da sociedade como um todo. Essa dinâmica evidencia um movimento dialético, no qual coexistem lados contraditórios que lutam entre si e se fundem para criar uma nova ordem (Marx, 1985).

Essa forma de análise se manteve como base de discussão e interpretação da qualidade educacional até 2016, quando recebeu uma nova perspectiva. Redefinidas e articuladas às dimensões e aos indicadores de cálculo, as concepções do Saeb passaram a ser tratadas a partir de outros elementos e dimensões em cada eixo, conforme descritos no Quadro 8 a seguir.

Quadro 8 – Articulação entre descritores e categorias de análise do Saeb (MEC, 2016)

Eixo	Dimensão	Indicador
Universalização com qualidade	Escolarização	Matrícula Taxa de escolarização real
	Retenção	Taxas de evasão, aprovação e repetência
	Produtividade	Taxa de sobrevivência
	Qualidade	Rendimento do aluno Competência do professor Custo-aluno direto Condições do ensino
Valorização do professor	Competência	Conteúdos e projetos pedagógicos
	Condições de trabalho	Níveis salariais Taxas de professores concursados Vigência de Estatuto do magistério
Gestão educacional	Integração Estado/município	Diagnóstico de gestão Equalização custo-aluno
	Descentralização	Diagnóstico de gestão Grau de autonomia da escola Melhoria da gestão escolar
	Desburocratização	Diagnóstico de gestão Relação custo docente/não docente
	Eficiência	Diagnóstico de gestão Racionalização de recursos
	Democratização	Diagnóstico de gestão Melhoria da gestão escolar

Fonte: documento base preliminar do Inep para discussão do Saeb (MEC, 2016).

Na nova abordagem apresentada, conforme estabelecido pelo documento base preliminar do Saeb em 2016, fica evidente que a concepção de qualidade nos resultados educacionais foi ampliada (MEC, 2016). Para além dos fatores internos à escola, são incorporados elementos externos, que também influenciam a qualidade do ensino. Ao considerar os resultados sob diversas determinações, essa reestruturação pode ser entendida como um esforço para compreender a questão da qualidade sob a influência de novas variáveis, como, por exemplo aquelas decorrentes das diretrizes dos organismos internacionais, o que pode comprometer a abordagem da qualidade do ensino.

A constituição política é o organismo do Estado, ou o organismo do Estado é a constituição política. Que os diferentes lados de um organismo se encontrem em uma coesão necessária e oriunda da natureza do organismo, é pura tautologia. Que, uma vez que a constituição política é determinada como organismo, os diferentes lados da constituição, os diferentes poderes, relacionam-se como determinações organizacionais e se encontram em uma relação racional recíproca, é, igualmente, tautologia. É um grande progresso tratar o Estado político como um organismo, tratar, por consequência, a distinção dos poderes não mais como uma distinção anorgânica, mas como uma distinção viva e racional (Marx, 2010, p. 33).

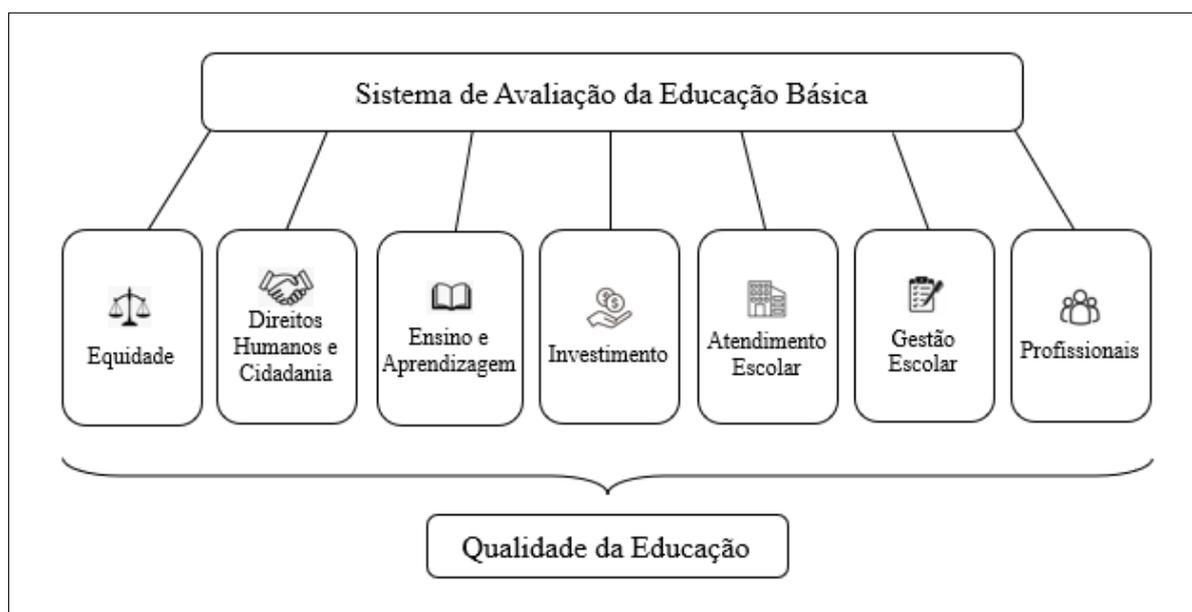
Essa citação do autor destaca como as diferentes partes do sistema político e institucional interagem de maneira a refletir e reproduzir a estrutura de poder existente, muitas vezes resultando em uma visão estreita e funcionalista das questões educacionais. Dessa forma, a melhoria da qualidade da educação tende a ser abordada predominantemente sob uma perspectiva econômica. No caso do Banco Mundial, por exemplo, as políticas educacionais são formuladas por economistas e implementadas por profissionais da educação, refletindo uma abordagem na qual a eficiência econômica é priorizada sobre as complexidades e dimensões qualitativas da educação (Libâneo, 2014). Assim, a ênfase na eficiência de custos pode simplificar a noção de qualidade, negligenciando aspectos importantes do processo educativo e suas implicações sociais. A compreensão da fragilidade do estudante diante do sistema não necessariamente garante que o Estado reconheça sua responsabilidade e intervenha nas demandas efetivas da prática pedagógica. O que se percebe é a transferência de responsabilização da qualidade às esferas locais, caso em que a gestão educacional se vê obrigada a incorporar a ideia de gestão estratégica com o papel técnico de eficiência econômica.

Posteriormente, em 2018, foram adotadas novas concepções que resultaram em

alterações no documento de referência, ampliando para sete eixos de análise: i) equidade; ii) direitos humanos e cidadania; iii) ensino e aprendizagem; iv) investimento; v) atendimento escolar; vi) gestão; e vii) profissionais (Inep, 2018). Esses recorrentes processos de ampliação dos eixos do Saeb podem ser tratados sob dois enfoques. Essas mudanças evidenciam a fragilidade inicial da política educacional em questão, que começou de forma incipiente, explorando o campo da avaliação e construindo referências básicas, e depois precisou avançar para incorporar novos elementos relevantes a fim de promover uma mudança qualitativa. O processo de expansão e ajustes do Saeb reconfigura suas estruturas analíticas e destaca sua capacidade de adaptação. No entanto, essa dinâmica não garante que a implementação ocorra de maneira coerente com as concepções inicialmente propostas.

Dessa forma, exploraremos as principais características, estruturas e mecanismos que fundamentam as concepções de análise do Saeb a partir de 2018. A Figura 1 exemplifica a nova abordagem adotada pelo MEC/Inep para alcançar a universalização da qualidade educacional a partir deste momento.

Figura 1 – Eixos de qualidade: documento de referência do Saeb de 2018 (Inep, 2018)



Fonte: documento de referência do Saeb, (Inep, 2018).

Com a sistematização apresentada na Figura 1, o documento de referência de 2018 (Inep, 2018) introduziu uma expansão na avaliação do Saeb, passando a mensurar a qualidade educacional por meio da inclusão de mais elementos. Essa expansão resultou das discussões e do modelo de matriz de avaliação desenvolvidos pelos pesquisadores da Diretoria de

Avaliação da Educação Básica (Daeb) do Inep durante os anos de 2015 e 2016, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE) (Inep, 2018). Segundo o documento, o objetivo desse processo foi estabelecer abordagens mais abrangentes e diversificadas para fornecer informações mais detalhadas, subsidiando o acompanhamento e aprimoramento da política educacional de maneira inclusiva e equitativa. A matriz de avaliação desempenhou um papel importante na formulação da atual proposta do Saeb, com o intuito de promover uma visão mais completa e representativa da qualidade da educação no país. Neste contexto, apresentaremos cada um desses eixos, analisando suas principais características conforme estabelecido pelo documento de referência do Inep, e destacando sua influência e perspectiva em relação à conquista da qualidade educacional almejada.

O eixo da **equidade** abrange as circunstâncias pessoais ou sociais, tais como gênero, origem étnica e antecedentes familiares (Inep, 2018). Esse elemento, até então, não havia sido destacado no conjunto das análises em referências anteriores. Quando se acredita na educação como ferramenta poderosa para a transformação social e conquista da igualdade, essa ideia se relaciona à concepção de educação crítica e libertadora. Esse conceito, de acordo com Paulo Freire (1987), pressupõe garantir que todos os estudantes tenham acesso igualitário a oportunidades educacionais de qualidade, independentemente de sua origem socioeconômica, raça, gênero ou outras características pessoais. Assim, “quando uma política pública gera equidade, supõe-se que os interesses pesem sobremaneira na implementação, uma vez que implica mudanças nos critérios de distribuição de bens sociais valorizados para que beneficiem os desfavorecidos.” (Bonamino *et al.*, 2020, p. 702). Nesse sentido, o Saeb reconhece que o processo de avaliação precisa contribuir na identificação de barreiras pedagógicas e sociais, com vistas a superá-las. Situações, como insucesso e evasão (elementos do fracasso escolar), segundo o documento referência do Saeb de 2018, devem orientar e garantir a melhor aplicação dos recursos, já que, ao serem corrigidas, geram economia e eficiência nos processos (Inep, 2018). Embora o objetivo aparente seja a equidade, um elemento importante para uma educação justa, há um fator econômico subjacente ao interesse pela equidade. Mais uma vez a preocupação está centrada na ideia econômica. Assim, observamos que a política explicitamente se alinha aos interesses corporativos da rentabilidade financeira para o Estado. Esses fundamentos pautam-se na ideia de que “investir em educação básica e, em particular, para crianças de origem desfavorecidas é justo e economicamente eficiente.” (Unesco, 1990). O princípio demonstra que a preocupação com

o benefício econômico para o Estado é o elemento principal, sobrepondo-se à preocupação formativa, que se torna apenas uma consequência.

No eixo das **diretrizes de humanidades e cidadania**, que é um tema novo como eixo de análise, o Saeb avança em direção às competências apontadas pela BNCC, levando em consideração valores e ações para a transformação social. Esses objetivos de aprendizagem incluem um conjunto de competências gerais para a educação básica. Logo, os estudantes devem desenvolver, no seu percurso escolar, atitudes que se alinhem ao respeito, à diversidade, à ética, à cidadania, à sustentabilidade, à autonomia, à empatia e à solidariedade (MEC, 2017, p. 9). Esses valores estão presentes em diferentes áreas do conhecimento e são trabalhados de forma transversal no currículo. No entanto, para o Saeb, eles atuariam como um eixo garantidor de qualidade, centrado na formação de cidadãos críticos, engajados e comprometidos com a construção de uma sociedade justa e humana. Isso implica reconhecer que as práticas socioculturais também são determinantes na apropriação do conhecimento e na formação, interferem diretamente no desempenho dos estudantes e, portanto, precisam ser mensuradas. No entanto, como podemos avaliar competências valorativas que não são facilmente avaliáveis em exames padronizados? Avaliar competências valorativas requer abordagens mais abrangentes, como observação de comportamentos, análise de projetos e trabalhos em grupo, além de envolver a participação ativa dos estudantes em situações reais e contextualizadas. É um desafio importante para as avaliações educacionais de larga escala garantir que aspectos valorativos sejam considerados de forma adequada, promovendo uma visão mais completa do desenvolvimento dos estudantes. A indução à abordagem em si parece positiva, mas a forma de implementação precisa ser aperfeiçoada, pois evidencia conflitos teórico-metodológicos que permeiam a implementação das políticas públicas. Tal como está estabelecida, a avaliação não condiz com uma perspectiva abrangente de educação. A contradição ocorre porque há uma perspectiva ampla sob o uso de um instrumento limitado pela hegemonia do valor voltado para o resultado e não para o processo.

No eixo seguinte, **ensino e aprendizagem**, a qualidade está ligada a um currículo escolar de referência e, nesse sentido, mantém-se a coerência com os parâmetros dos documentos do Saeb de 1994 (MEC, 1994). Neste eixo de ensino e aprendizagem, a pretensão é “medir como os currículos estão sendo construídos nas escolas e como eles vêm sendo utilizados pelos professores” (Inep, 2018, p. 26), buscando analisar se a prescrição prevista pelos sistemas está sendo praticada pelas escolas. Segundo Bonamino e Franco (1999), o Saeb

de 1997 teve seu planejamento inicial focado em uma análise contextual, mas ao longo do tempo, a abordagem foi se tornando mais conteudista. Com isso, os testes passaram a ser elaborados com base nas matrizes de referência, que definem as competências e habilidades esperadas na BNCC, e acabaram sendo utilizados como um meio de avaliar a implementação dessas práticas em sala de aula. No entanto, sua contribuição para intervenções pedagógicas mais efetivas foi limitada. Em outras palavras, houve uma ênfase no currículo organizado e nas habilidades básicas, em detrimento de uma análise contextual mais abrangente. Portanto, para o Saeb, tornou-se importante investigar as práticas avaliativas empregadas pelos professores, incluindo suas posturas em relação ao tema, os objetivos estabelecidos, os diferentes instrumentos utilizados e os usos que são feitos dos processos avaliativos (Inep, 2018). Esse enfoque avaliativo reflete a lógica de responsabilização dentro do processo de avaliação criticado pelos educadores, conforme destaca Cerdeira (2015) e Urel (2016). Nesse sentido, podemos recorrer à argumentação de Marx (2005), que fundamenta a importância da crítica constante das estruturas existentes para promover transformações significativas. Essa perspectiva é essencial para configurar processos avaliativos mais adequados à ideia formativa da avaliação, que busca o desenvolvimento e aprimoramento dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Nesse caso, há uma “estreita ligação entre educação e competência para melhoria de produtividade, que é uma das evidências desta intencionalidade, claramente se traduzindo nos objetivos e na operacionalização da avaliação” (Belloni; Belloni, 2003).

A complexidade de um sistema avaliativo baseado em testes e questionários, levanta dúvidas sobre sua verdadeira compreensão das práticas pedagógicas. Surgem questionamentos sobre os interesses por trás dessas análises e sua relação com a indústria educacional. O eixo de ensino e aprendizagem apresenta contradições devido à influência das políticas neoliberais, que têm permitido a mercantilização da educação. Essas contradições revelam problemas e demandam clareza e transparência. O processo de avaliação em larga escala, muitas vezes, é imposto às escolas como uma exigência para atingir metas, sem fornecer as condições necessárias para alcançá-las. Diante disso, surge a seguinte pergunta: até que ponto o Saeb tem efetivamente contribuído para apoiar as práticas pedagógicas dos professores em sala de aula? A discussão, cada vez mais, se concentra no cumprimento ou não de metas, e a atribuição de responsabilidade se torna mais ambígua.

Partindo para o eixo de investimentos, a qualidade educacional é ventilada pela ideia de equidade institucional, pois visa diminuir as desigualdades de recursos entre escolas.

Segundo o documento, o objetivo é materializar o PNE, promovendo “condição necessária para a universalização do direito à educação pública de qualidade” (Inep, 2018, p. 28). Neste eixo, os temas articulados seriam: padrões, mecanismos, programas de financiamento público e arrecadação de recursos pela escola. Os padrões e metas de investimento a serem cumpridos aqui são alcançados por meio do financiamento público do Custo Aluno-Qualidade (CAQ) e do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi). De acordo com o documento, o objetivo é se adequar ao estabelecido para a meta 20 do PNE, que trata do investimento e utilização dos recursos públicos destinados para a educação. Nesse sentido, a qualidade da educação está diretamente ligada à transparência e adequação de recursos, contribuindo para um controle social colaborativo entre a União e os entes federados. Todavia, o desafio reside em promover efetivamente o uso desvinculado de questões político-partidárias (política de Estado, e não de governo)⁴⁴, a fim de garantir que os recursos sejam direcionados às escolas que realmente necessitam. Nesse sentido, a principal característica desse eixo reside na articulação dos recursos em torno de questões amplas, indo além do mero desempenho ou custo-benefício e incorporando perspectivas educativas. Essa abordagem visa combater as desigualdades, o que representa um marco significativo. No entanto, esse movimento demanda a promoção de políticas estatais, em que as decisões sejam tomadas levando em consideração o bem-estar da sociedade como um todo, ao invés de serem influenciadas por interesses político-partidários. Esse é mais um elemento dos fundamentos do Saeb que se vincula às questões econômicas do processo. Podemos observar a predominância da preocupação econômica sobre os processos educativos no gerenciamento do Estado. Assim, reforçamos a ideia de que, na concepção de qualidade educacional, a hegemonia econômica se sobrepõe aos conceitos sociais inerentes à educação.

Essa perspectiva pode ser refletida pelo princípio discutido por Gramsci (2017) sobre o curso do movimento orgânico e o curso do movimento de conjuntura da estrutura. Trata-se da correlação de forças, na qual a mediação dialética entre os interesses de transformação é conduzida por princípios de poder econômico. Esse alinhamento permite afirmar que, em uma relação de forças, existem diversos momentos e graus, estreitamente ligados a condições

⁴⁴ As políticas de governo são decisões tomadas pelo Executivo para abordar as demandas da agenda política interna, envolvendo medidas e programas específicos. Elas podem exigir escolhas complexas, mas são geralmente implementadas de forma mais direta. As políticas de Estado envolvem múltiplas agências do governo e passam por processos de discussão mais amplos, incluindo o Parlamento e outras instâncias de deliberação. Nesse caso, resultam em mudanças nas normas existentes e têm impacto em setores mais amplos da sociedade (Oliveira, 2011).

objetivas e independentes da vontade dos homens, e isso “permite verificar o grau de realismo e de viabilidade das diversas ideologias que nasceram em seu próprio terreno, no terreno das contradições que ele gerou durante seu desenvolvimento” (Gramsci, 2017, p. 41).

No eixo que se refere ao **atendimento escolar**, a qualidade da educação está associada à universalização da oferta em todas as etapas e modalidades da educação básica, de modo a garantir igualdade e condições de acesso. O objetivo delineado nesse eixo é acompanhar a abrangência e examinar o progresso educacional dos estudantes, a fim de compreender os fenômenos de repetição e reprovação (Inep, 2018). Segundo o documento de referência, as informações provenientes deste tema possibilitam investigar diversos elementos conjunturais, como o clima escolar, a falta de inclusão e o fracasso escolar, com o objetivo de compreender os fatores que contribuem para a reprovação ou abandono dos estudantes. Além disso, esse tema permite avaliar a infraestrutura das unidades escolares, considerando equipamentos, recursos, qualidade das instalações e número de estudantes por sala. O Saeb utiliza questionários como instrumento para coletar dados e realizar essas análises.

No eixo referente aos **profissionais da educação**, a qualidade é analisada levando em conta a formação profissional, as condições de trabalho e de emprego dos professores e gestores escolares. Nesse sentido,

[...] procura-se resgatar o princípio de que o trabalho coletivo desses profissionais é peça fundamental na obtenção da qualidade educacional e deve ser observado dentro de um contexto amplo de cada escola e sistema educacional, e não isoladamente na figura de um ou outro profissional da educação (Inep, 2018, p. 30).

Dessa forma, a melhoria da qualidade educacional está intimamente ligada ao eixo da gestão escolar, quando tratada sob a perspectiva do trabalho coletivo, que é coordenado pela equipe gestora. O esforço se concentra na superação do trabalho fragmentado dentro da escola, uma vez que a coletividade não ocorre de forma espontânea. No entanto, esse processo demanda direcionamento e esforço na articulação dos interesses com as condições materiais disponíveis. Para o Saeb, é necessário que os professores, já em sua formação inicial, adquiram a compreensão necessária dos conteúdos para lecionar com conhecimento e competência. Para tanto, o sistema avaliativo considera:

- conhecimento pedagógico geral, incluindo o planejamento, a avaliação e a gestão de sala de aula;

- conhecimento do currículo, incluindo os materiais didáticos que servem como “instrumentos de trabalho” dos profissionais;
- conhecimento pedagógico de estratégias de ensino, que diz respeito a como se ensina e como se aprende os conteúdos específicos das áreas;
- conhecimento dos alunos e de suas características;
- conhecimento dos contextos educacionais, o que engloba o contexto da sala de aula, da escola, da comunidade e da rede de ensino;
- conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais e de suas bases filosóficas e históricas (Inep, 2018, p. 31).

O trecho do documento destaca a importância dos conhecimentos didático-pedagógicos como elementos fundamentais para a qualidade educacional. No entanto, surge a questão de como conciliar a formação prévia do professor com a lógica da avaliação externa, representada pelo Saeb, sem incorrer na mera cobrança ou responsabilização dos profissionais.

Tardif (2013) aponta que o ensino se tornou uma atividade especializada e complexa, exigindo muito profissionalismo daqueles que a exercem. A perspectiva de formação prévia transcende os muros da escola, pois se configura como um condicionante amplo que demanda a articulação com diversas políticas educacionais ao longo de um percurso abrangente de formação do profissional, remetendo às múltiplas determinações fenomênicas adotadas na teoria marxista.

Assim, para além das múltiplas determinações, em suas críticas ao capitalismo, Marx e Engels (2013) alertam para a alienação do trabalhador em relação ao produto de seu trabalho. Essa alienação se manifesta na transformação do trabalho em mercadoria, no qual o valor do produto é determinado pelas forças do mercado, e não pelo trabalho humano investido. No contexto do que estamos discutindo, essa lógica tem se traduzido na hegemonia econômica sobre a educação e seus processos avaliativos. Ao transformar o processo educativo em dados quantificáveis, a avaliação externa contribui para a mercantilização da educação, reduzindo os estudantes a indicadores de desempenho e as escolas a fábricas de resultados. Essa lógica mercantilista gera a alienação do professor, que se sente pressionado a preparar os estudantes para as provas em detrimento de uma educação ampla e formativa.

Essa situação configura um dilema entre os elementos teóricos e metodológicos do sistema avaliativo. Assim, enquanto o Saeb busca assegurar a qualidade por meio de dados objetivos, ele paradoxalmente promove uma visão reducionista e mercantilizada da educação, ignorando a complexidade e a profundidade do processo educativo. Essa contradição evidencia a necessidade de repensar o papel da avaliação externa na educação, buscando

modelos que considerem a integralidade do processo educativo e a valorização do trabalho docente. Em acréscimo a essas contradições, é necessário considerar que, caso a exigência dessa habilidade para o ensino não seja acompanhada por uma política educacional adequada e por uma coordenação entre diferentes esferas do poder estatal, a análise se insere em uma complexidade ainda maior. Isso implica integrar o Saeb a outras políticas públicas e levanta a questão de até que ponto esse processo será efetivamente priorizado ou se se limitará a mais uma cobrança unilateral sobre os profissionais, sem que o Estado promova e articule a devida formação. Tal situação reforça a pressão sobre os professores e as escolas.

À medida que aprofundamos a análise das mediações estabelecidas pelo Saeb e suas concepções, surgem diversas contradições que carecem de respostas. Ainda no contexto dessa discussão, observa-se uma contradição peculiar ao Distrito Federal: a dinâmica de composição das equipes gestoras, de acordo com a Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012, que dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal, permite a inclusão de um dos gestores (diretor ou vice-diretor) sem formação docente na gestão escolar (Distrito Federal, 2012). Se a formação é um elemento garantidor da qualidade, o DF estaria indo na contramão da política ao permitir o acesso à gestão sem a devida qualificação para a função? Aparentemente, há um conflito regulamentado pela esfera pública de poder. Outro fato que chama a atenção é que as análises também investigam as condições de trabalho para o desenvolvimento das atividades no ambiente escolar, sendo que o tipo de contrato de trabalho (efetivo ou temporário) pode ter um impacto significativo no Saeb e na qualidade educacional.

Dessa forma, o Saeb novamente incorpora elementos abrangentes em suas análises, que dependem de diversas esferas de poder, exigindo, assim, uma articulação ampla entre políticas públicas e diferentes níveis de poder. Isso demonstra que os contornos da avaliação são influenciados por determinações que vão além do núcleo central, intermediário ou local da gestão dos processos educacionais. No entanto, o maior risco dessa abrangência é perder-se nas análises ou mantê-las apenas no campo teórico-documental, tornando-se ineficiente em relação aos interesses educacionais. Não se deve negar a existência desses fatores, mas também é fundamental considerá-los de forma prática e aplicada.

No âmbito do eixo da **gestão educacional**, de acordo com o documento de referência (Inep, 2018), a melhoria do desempenho requer uma abordagem colaborativa entre a gestão escolar e os processos de ensino. O objetivo deste eixo consiste em identificar as características específicas da liderança escolar que têm uma influência positiva no

desempenho dos estudantes. Assim, a competência exigida do gestor está na capacidade de coordenar e articular a ação educacional, contribuindo de maneira significativa para os resultados educacionais. Essa contribuição perpassa pelas estratégias pedagógicas que incluem os processos avaliativos. Se partirmos do sentido de que cabe ao gestor a implementação das políticas educacionais, é fundamental destacar que, embora as avaliações externas possam trazer benefícios para o trabalho pedagógico, com *feedback*, é essencial que a gestão escolar compreenda adequadamente a política pública educacional e utilize corretamente seus processos. Caso contrário, essas avaliações perdem seu propósito, resultando um ônus para o Estado sem acarretar resultados efetivos. Nesse sentido, no contexto do Saeb, a principal característica a ser observada na relação entre gestão e o processo de ensino e aprendizagem reside na

[...] capacidade de o diretor transmitir uma prioridade pedagógica ao conjunto da comunidade escolar, o que envolve a criação de um clima escolar com altas expectativas sobre o desenvolvimento de alunos, o cuidado com o planejamento escolar, a criação de práticas e da organização da escola às características dos alunos, além da preocupação com os critérios de divisão de professores e alunos nas turmas que favorecem o ambiente de aprendizagem (Inep, 2018, p.33).

No documento de referência do Saeb (Inep, 2018), essa dimensão destaca a importância da gestão na articulação da política educacional dentro da escola, englobando conceitos de continuidade, planejamento e participação. Dessa forma, a mediação do processo educativo é fortalecida por meio de duas instâncias: o planejamento e gestão, e a participação. Segundo as definições desse eixo, essas instâncias devem ser mediadas pela rede e escolas, levando em consideração os aspectos elencados na sequência.

Planejamento e gestão

- Organização da rede: estrutura da rede educacional; composição da equipe pedagógica e escolha de Diretor.
- Monitoramento e avaliação: existência e funcionamento de sistemas de monitoramento, acompanhamento e avaliação da rede; elaboração e monitoramento do Projeto Pedagógico; metas institucionais atribuídas pela SE ou pela escola; políticas de *accountability* (responsabilização e prestação de contas).
- Gestão pedagógica da escola e da rede: supervisão e acompanhamento pedagógico; organização de atividades voltadas para a recuperação de aprendizagens; atividades extracurriculares; critérios de formação de turmas; critérios de atribuição de professores para as turmas; utilização dos resultados do Saeb; atividades de preparação para os testes (municipais, estaduais e nacional); processos de alocação e seleção de alunos.
- Condições da gestão e apoio para realizá-la: apoio disponibilizado pela SE;

apoio social que a escola presta ao aluno; efeitos do corte ou aumento de recursos; relação professores efetivos/contratados; retenção de professores; absenteísmo docente; relação professor-assistente. Liderança da equipe gestora (diretor e equipe pedagógica).

Participação

- Mecanismos de autoavaliação da escola e da rede.
- Compartilhamento de decisões e do poder na escola e na rede.
- Formas de controle social e participação popular na escola e na rede.
- Existência e funcionamento de órgãos colegiados na escola (conselho escolar, APM etc.) e na rede.
- Locais de tomada de decisão dentro da rede (Inep, 2018, p. 18).

O trecho destacado aborda, conforme os eixos de qualidade para a educação básica, os temas que precisam ser mediados na gestão escolar. Segundo essa perspectiva do documento de referência do Saeb, tanto o planejamento quanto a gestão, além da participação proposta, exigem da equipe gestora uma fundamentação sólida nos princípios de liderança e organização. Ao integrar o planejamento e a gestão escolar, a avaliação externa é incorporada como parte de um ciclo contínuo, integrador e complexo, envolvendo professores, estudantes e a comunidade. Com base nisso, podemos inferir que o Saeb atribui à gestão escolar uma responsabilidade ampla pelos resultados, demandando a resolução de diversas condições a serem equacionadas.

Em síntese, as concepções teóricas do Saeb vêm se ampliando consideravelmente, demonstrando que, ao longo dos anos, diversos elementos importantes foram sendo percebidos e interligados no processo avaliativo. No entanto, aparentemente, tal ampliação faz com que essa política educacional, para assegurar sua eficácia, necessite de uma articulação abrangente com outras esferas de poder (social, econômica, cultural e política). Essa situação demonstra que a avaliação nunca foi e nunca será um processo simples, além de reforçar o conceito dialético nas relações que estabelece dentro do campo educacional. Certamente, chegamos à compreensão que Marx (1985, p. 32) tanto nos faz entender, a de que tudo se constitui a partir da “categoria fundamental da realidade social: a totalidade. E a exigência da totalidade não é posta como um simples imperativo metodológico: resulta precisamente das investigações histórico-concretas”. Assim, ao longo dos anos, o Saeb amadureceu, expandindo seu campo de análise e (re)estruturando-se a partir de investigações mais amplas, baseadas na perspectiva da totalidade educacional. No entanto, essa visão ainda não se traduz em reflexões e ações substanciais sobre os elementos que compõem o sistema

educacional. Diante disso, é necessário revisar os desafios que se apresentam à luz da visão estabelecida.

Diante da complexa trajetória do Saeb, é fundamental expor de forma concisa os principais aspectos das mudanças observadas em seus objetivos, à luz das principais alterações teórico-metodológicas ocorridas entre 1990 e 2022. O Quadro 9 detalha a relação entre os anos e os propósitos identificados por este estudo.

Quadro 9 – Evolução dos propósitos do Saeb em função das principais alterações teórico-metodológicas ocorridos entre 1990–2022

Anos	Propósitos
1994	<ul style="list-style-type: none"> • Focar no desenvolvimento de capacidades avaliativas; • Regionalizar e implementar a avaliação em nível local; • Criar infraestrutura para pesquisa e avaliação; • Estabelecer parâmetros de desempenho; • Diagnosticar deficiências e promover melhorias no sistema avaliativo;
2005	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar a qualidade, equidade e eficiência do sistema educacional; • Construir séries históricas e analisar tendências; • Promover a cultura avaliativa nas escolas; • Desenvolver o controle social dos resultados;
2007	<ul style="list-style-type: none"> • Refinar os instrumentos de avaliação • Estabelecer padrões de referência mais rigorosos.
2018	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar a qualidade, equidade e eficiência da educação praticada; • Produzir indicadores para o país e as unidades federadas; • Subsidiar a elaboração, monitoramento e aprimoramento de políticas públicas; • Desenvolver competências técnica e científica em avaliação para o ensino e a pesquisa;

Fonte: elaborado pela autora com base nos documentos oficiais sobre o Saeb (Inep, 1990-2022).

Com base nos dados mostrados no Quadro 9, a análise dos objetivos da avaliação educacional revela mudanças significativas até 2018. Entre 2018 e 2022, embora tenha havido ajustes técnico-metodológicos, os objetivos declarados do Saeb mantiveram-se inalterados. Apesar de os documentos oficiais proporem abordagens propositivas e colaborativas, o Saeb, inserido em um contexto marcado pela lógica do capital, apresenta uma contradição entre o discurso e a prática. As mudanças, limitadas a ajustes superficiais, perpetuam desigualdades e reforçam a lógica de mercado, em vez de promover transformações profundas nas práticas pedagógicas. A ênfase em resultados ofusca o processo. Assim, sua historicidade demonstra uma progressiva sofisticação na abordagem da avaliação educacional, movendo-se de uma perspectiva diagnóstica e local para uma abordagem ampla e técnica. Essa ampliação do foco para incluir aspectos como comparabilidade, controle social e suporte às políticas públicas reflete um esforço para tornar a avaliação mais relevante e útil para a melhoria contínua do

sistema educacional. No entanto, intensifica os desafios, como a necessidade de assegurar que as mudanças sejam efetivamente implementadas e utilizadas para promover melhorias reais, em vez de simplesmente criar uma pressão adicional sobre escolas e professores. Um exemplo disso é o desenvolvimento de competências técnicas para a integração entre ensino e pesquisa (MEC, 1994). Portanto, essas modificações demonstram uma tentativa contraditória de equilibrar precisão técnica com relevância prática. Essa integração desempenha um papel fundamental na discussão deste trabalho, pois trata da conexão entre os instrumentos de avaliação e as práticas pedagógicas. Embora haja mudanças relevantes para aprimorar a qualidade dos processos educacionais, é importante ressaltar que alguns desses objetivos parecem permanecer apenas no âmbito teórico, sem se concretizar plenamente em práticas efetivas. Ainda há um distanciamento entre a política educacional e a implementação eficaz das estratégias pedagógicas.

A articulação entre a política pública e as práticas pedagógicas é um horizonte a ser alcançado. Contudo, embora o Saeb seja reconhecido como uma política pública consolidada e promovido como uma ferramenta para impulsionar a melhoria da qualidade da educação (Brook *et al.*, 2015), ainda assim, é fundamental (re)avaliar sua contribuição para a equidade educacional. O desafio atual é transformar esses objetivos em ações concretas e efetivas nas práticas pedagógicas, visando aprimorar a qualidade do planejamento e do ensino, de forma a promover, de fato, transformações significativas no sistema educacional brasileiro.

Após explorar o Saeb em sua historicidade, organização e concepções, passaremos à análise de sua relação com a gestão e a avaliação educacional no EFII do Distrito Federal. Essa abordagem nos permitirá compreender as interconexões entre os aspectos teóricos, políticos locais e as práticas cotidianas envolvidas na avaliação educacional externa.

Síntese parcial

O Capítulo 2 traçou um panorama da evolução do Saeb desde sua criação em 1990, evidenciando as reformulações em sua estrutura, objetivos e metodologia, bem como sua adaptação às transformações do contexto educacional brasileiro. Ao longo de sua história, o sistema avaliativo pesquisado reflete não apenas as mudanças nas políticas públicas e as demandas sociais por uma educação de qualidade, mas também as influencia. À luz do pensamento de Marx (2013, p. 74), “todas as instituições comuns passam pela mediação do Estado e recebem uma forma política.”. Portanto, podemos considerar que a educação e seus

instrumentos, como o Saeb, são moldados pelas relações de poder inerentes à estrutura estatal, de modo que as políticas educacionais servem tanto para atender a interesses sociais quanto para reproduzir e consolidar certas hegemonias e estruturas de controle.

A criação do Saeb em 1990, o inseriu no contexto das reformas neoliberais, que simplificaram a complexidade da educação ao reduzi-la a um instrumento de qualificação para o mercado de trabalho. A redefinição estratégica do Estado e as mudanças nas relações de produção, impulsionadas pela reforma, impactaram profundamente o sistema educacional e, conseqüentemente, seu processo avaliativo. A busca por maior eficiência e gestão por resultados na administração pública obscureceu as dimensões qualitativas da educação, conforme argumenta Libâneo (2014). Aplicada ao Saeb, essa perspectiva funcionalista deu prioridade à quantificação de resultados e à padronização de processos em detrimento de uma análise mais aprofundada das desigualdades sociais e das especificidades do contexto escolar, que são fundamentais para a promoção de uma educação de qualidade.

Assim, a demanda por indicadores de desempenho educacional tornou o Saeb um elemento central no novo modelo de gestão, alinhado às recomendações de organismos internacionais como o Banco Mundial. A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, reforçou essa tendência global ao promover o uso de avaliações de larga escala como ferramentas de gestão educacional. No Brasil, o Plano Decenal de Educação de 2007 ajudou a intensificar esse processo, definindo metas e estratégias para a melhoria da qualidade do ensino e consolidando o Saeb como um componente essencial no monitoramento e gestão da educação pública.

Apesar das críticas, o Saeb continua sendo a principal ferramenta sistêmica de monitoramento e aprimoramento do desempenho educacional. E conforme observamos em sua trajetória, nota-se uma progressiva transformação do objetivo inicial de conhecer a qualidade da educação básica (Bonamino; Franco, 1999) para um enfoque cada vez mais centrado em resultados padronizados. A regionalização e a integração dos primeiros ciclos permitiram um maior alinhamento com as realidades locais e um fortalecimento das capacidades de gestão. Contudo, com o passar dos ciclos, especialmente a partir do terceiro, em 1995, a implementação da Teoria de Resposta ao Item (TRI) e a introdução das matrizes de referência, a avaliação tornou-se mais técnica e complexa, aumentando sua distância da prática escolar. Essa evolução reflete uma tensão entre a necessidade de aprimorar a precisão e confiabilidade das avaliações e a pressão por resultados rápidos para fins de gestão. A análise sob a perspectiva de Gramsci (2022) nos permite inferir que essa trajetória está marcada pela

hegemonia de interesses de grupos e disputas de poder, que moldam as políticas educacionais de forma a frequentemente desconsiderar as necessidades pedagógicas reais.

Nos ciclos seguintes, ocorridos entre 1997 e 2005, as mudanças e experimentações contínuas, entre elas a criação de séries históricas e as alterações de disciplinas, aumentaram as tensões sobre as escolas e geraram críticas. A transformação do Saeb em 2007, com a introdução do Ideb e a tentativa de aproximação com as escolas, revelou uma contradição: apesar dos esforços para tornar os dados mais compreensíveis às instituições de ensino, a linguagem técnica das devolutivas pedagógicas ainda dificultava a sua assimilação pelas escolas. A partir de 2017, a avaliação censitária e a inclusão da rede privada mediante pagamento pela participação acentuaram a expansão quantitativa das avaliações, reforçando a hegemonia dos testes e do controle regulatório. As alterações nos ciclos de 2019 e 2021, como a inclusão de novas etapas escolares (2º ano do EFI), público-alvo (estudantes PCDs, com transtornos e altas habilidades) e a adoção da BNCC, mostram um esforço contínuo para modernizar as práticas avaliativas, mas também evidenciam a persistência das tensões e contradições intrínsecas ao sistema. Assim, é possível perceber que o Saeb passou por diversas reestruturações e essas mudanças, refletidas em alterações legais e estruturais, foram essenciais para seu fortalecimento como uma ferramenta central na avaliação educacional do país e sua consolidação hegemônica como uma avaliação sistêmica.

A evolução dos seus objetivos entre 1994 e 2018 reforça o seu processo de maturação e complexificação. Isso revela um movimento gradual que sai do desenvolvimento básico de capacidades avaliativas regionais e o estabelecimento de parâmetros iniciais em direção a uma avaliação mais complexa, abrangente e focada em dados e termos mais elaborados para a tomada de decisão de gestão. Paralelamente às transformações estruturais, o processo contínuo de aprimoramento metodológico e conceitual sobre seus objetivos é acompanhado por debates acadêmicos e institucionais. Esses debates destacam a importância de se (re)pensar constantemente o sistema de avaliação e suas implicações nas práticas pedagógicas, uma vez que sua trajetória enfatiza a necessidade de um equilíbrio entre a busca por resultados precisos e a valorização dos processos pedagógicos, promovendo uma avaliação que esteja realmente conectada às realidades e necessidades das escolas.

CAPÍTULO 3 – GESTÃO E AVALIAÇÃO: POLÍTICAS E PRÁTICAS NO EFII DO DF

“Avaliar é promover no coletivo a permanente reflexão sobre os processos e seus resultados, em função de objetivos a serem superados” (Freitas et al., 2014a, p. 78).

Este capítulo explora temas essenciais da organização do trabalho pedagógico na rede pública de ensino do DF, fornecendo uma análise da dinâmica da avaliação educacional no contexto do EFII. Inicialmente, busca examinar as políticas e diretrizes estabelecidas pelo sistema educacional local, analisando documentos normativos como as Diretrizes de Avaliação Educacional (Distrito Federal, 2014a), as Diretrizes Pedagógicas para a Organização Pedagógica dos Ciclos de Aprendizagens (Distrito Federal, 2014b), o Currículo em Movimento da Educação Básica (Distrito Federal, 2018a; 2018b) e o Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (Distrito Federal, 2019), entre outros, com o objetivo de compreender os princípios e fundamentos que orientam a avaliação nessa etapa escolar específica.

Em seguida, discute a implementação e o impacto da política de avaliação nacional do Saeb nos resultados locais, abordando os desempenhos do EFII do DF nas avaliações externas e seus respectivos indicadores. Ainda, investiga as condições enfrentadas pelas escolas na interpretação e aplicação das diretrizes avaliativas, bem como os impactos dessas políticas na qualidade educacional, no contexto escolar e nos desempenhos educacionais. Por fim, analisa os desafios e perspectivas da gestão escolar para a melhoria dos resultados no Saeb, considerando os resultados obtidos, as circunstâncias práticas e as estratégias de ação implementadas pela gestão escolar para promover a melhoria contínua desses resultados.

3.1 Avaliação no ensino fundamental II no Distrito Federal: fundamentos e diretrizes

Em 2014, a Subsecretaria de Educação Básica (Subeb) da SEEDF apresentou as Diretrizes de Avaliação Educacional e as Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar em Ciclos para toda a rede de ensino do DF. Essas diretrizes foram elaboradas com base na análise de documentos, leis, regimentos, concepções e práticas de avaliação vivenciadas nas escolas do DF, com o objetivo de orientar e subsidiar as ações adotadas nas unidades de ensino (Distrito Federal, 2014a). Em conjunto com o regimento e o currículo escolar da SEEDF,

essas orientações oferecem as bases de apoio teórico-metodológico e didático-pedagógico para a elaboração, execução, estruturação e avaliação do trabalho na educação básica nas diversas modalidades de ensino na rede.

O regimento escolar é um documento oficial que estabelece as normas, diretrizes e procedimentos que devem ser seguidos pelas unidades educacionais públicas de ensino do DF. Ele subsidia “o planejamento e o adequado desenvolvimento do trabalho realizado pelas unidades escolares, considerando as normas e regulamentações de ensino em vigor” (Distrito Federal, 2019, p. 12). É uma importante ferramenta de gestão escolar, pois ajuda a definir como as atividades educacionais devem ser desenvolvidas, as regras de convivência, as responsabilidades de cada um dos envolvidos, além de outros aspectos relevantes. Por outro lado, o currículo em movimento do ensino fundamental II (anos finais) atua como um referencial de conteúdos e objetivos de aprendizagem, organizados e sistematizados em quatro eixos integradores de áreas de conhecimento — Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas — e distribuídos em etapas de escolarização do 6º ao 9º ano, de forma sequencial. A sua estrutura é composta da seguinte maneira:

- um único volume que contempla todo o Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) a fim de que se tenha uma visão ampla do processo de aprendizagem dentro dessa etapa da educação básica;
- objetivos e conteúdos dispostos por ano, para viabilizar o trabalho das unidades escolares organizadas em série; mas com traçado pontilhado que os separe dentro do mesmo bloco indicando possibilidade de transitarem no tempo proposto para esse bloco, o que oportuniza o trabalho das unidades escolares organizadas em ciclos;
- inserção dos conhecimentos essenciais trazidos pela BNCC não contemplados na edição anterior do Currículo em Movimento e/ou transferência dos objetivos e conteúdos para os anos em que eles são apresentados na Base;
- contextualização do Distrito Federal, ao ampliar elementos locais nos objetivos de aprendizagem;
- abordagem da cultura digital, explorando recursos midiáticos e características próprias de comunicação e informação;
- progressão dos objetivos de aprendizagem nos anos/blocos subsequentes a fim de que, gradualmente, ampliem-se e aprofundem-se os conhecimentos, minimizando assim os impactos ocorridos nos processos de transição entre os anos, inter e intrablocos (Distrito Federal, 2018a, p. 9).

De acordo com a SEEDF, é essencial que o currículo seja vivenciado e ajustado no cotidiano escolar. Para alcançar esse objetivo, é importante que a escola organize o trabalho pedagógico de forma a permitir os ajustes necessários dos conteúdos, promovendo assim o avanço do aprendizado. A abordagem dinâmica é o que justifica a inclusão do termo

movimento em sua nomenclatura. A proposta de vivenciar e reconstruir o currículo no cotidiano da escola pode ser uma abordagem positiva; porém, é importante ponderar se a organização do trabalho pedagógico é suficiente para assegurar uma real construção coletiva dele. Por isso, Libâneo (2004) destaca ser necessário indicar alguns princípios e formas de operacionalização às escolas. É preciso destacar que o currículo deve ser desenvolvido com a participação de todos os professores, estudantes e comunidade, e que a simples organização do trabalho pedagógico pode não ser suficiente para garantir essa participação e bons resultados avaliativos.

As diretrizes pedagógicas para a organização escolar em ciclos da rede pública de ensino do DF consistem em um conjunto de orientações destinadas a estruturar as práticas pedagógicas e o funcionamento das escolas. Essas diretrizes fazem parte de um compêndio que abrange ciclos de aprendizagem, incluindo o 1º ciclo - Educação Infantil, o 2º ciclo - Ensino Fundamental I (ou anos iniciais), o 3º ciclo - Ensino Fundamental II (ou anos finais) e o 4º ciclo - Ensino Médio. Portanto, o 3º ciclo, ao qual iremos nos ater, corresponde à etapa do Ensino Fundamental II (ou anos finais). Tais diretrizes desempenham um papel essencial na garantia da qualidade do ensino, fornecendo uma base conceitual para a implementação de estratégias pedagógicas e configurando-se como uma ferramenta de apoio para a gestão escolar. Entre seus principais objetivos estão a promoção do desenvolvimento integral dos estudantes, a formação crítica e reflexiva, a preparação para o exercício da cidadania e a construção de valores éticos e humanos (Distrito Federal, 2014b). As diretrizes permitem a inclusão de estratégias pedagógicas para alcançar seus objetivos, como metodologias ativas de ensino, projetos interdisciplinares, valorização da diversidade cultural e incentivo à participação dos estudantes na construção do conhecimento.

Para nortear os processos avaliativos, a SEEDF conta com diretrizes avaliativas que orientam e subsidiam o trabalho, articulando os três níveis de avaliação: o nível de aprendizagem, o nível institucional e o nível em larga escala (ou de redes), sem que haja dicotomia ou mesmo disparidades entre elas (Distrito Federal, 2014a). Essas diretrizes defendem a ideia formativa e visam à educação integral, reconhecendo que a formação deve se basear na compreensão do ser humano como multidimensional, com uma identidade única, história, desejos, necessidades e sonhos – um ser singular e especial em sua essência completa. Todos os seus pressupostos estão alinhados às perspectivas contidas nas fundamentações

teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica⁴⁵ e da Psicologia Histórico-Cultural⁴⁶. Ambas as teorias enfatizam a importância do contexto histórico e social na formação dos indivíduos e defendem uma abordagem interdisciplinar para o currículo do DF. Na prática, essa visão pode ser implementada com a inclusão de conteúdos que abordem as relações sociais e econômicas no processo de aprendizagem, além de enfatizar a crítica e a reflexão sobre a realidade. Isso pode ser feito por meio de atividades que incentivem a investigação e a problematização dos desafios enfrentados socialmente, por meio da análise crítica de textos, debates, pesquisas de campo, entre outras. Em resumo, as teorias propõem um enfoque que busque desenvolver o senso crítico e a capacidade de análise dos estudantes, a fim de formar cidadãos conscientes e capazes de transformar suas relações e a sociedade em que vivem. Essa abordagem está alinhada com os princípios fundamentais do pensamento marxista.

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica (Saviani, 2013, p. 422).

Assim, de acordo com os pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica, a ação educativa no DF pode ser entendida como uma prática social que atua tanto como ponto de partida quanto como ponto de chegada. A experiência vivenciada pelos indivíduos na sociedade constitui a base para a construção do conhecimento, promovendo a formação de estudantes reflexivos e atuantes em relação à realidade que os cerca. Essa compreensão do potencial educativo e, conseqüentemente, do avaliativo, nos leva a considerar o pensamento analítico de Gramsci (2022), que destaca a necessidade de construir a própria concepção do mundo de forma consciente e crítica, escolhendo uma esfera de atividade para participar ativamente na produção da história. Com essa capacidade, o ser humano é capaz de superar

⁴⁵ A pedagogia histórico-crítica é uma abordagem educacional que enfatiza a necessidade de compreender a educação no contexto histórico e social, promovendo a consciência crítica dos estudantes para transformar a realidade social (Saviani, 2013).

⁴⁶ A teoria da psicologia histórico-cultural, desenvolvida por Lev Semyonovich Vygotsky (psicólogo, teórico e educador russo, nascido em 17 de novembro de 1896 e falecido em 11 de junho de 1934), enfatiza a importância da cultura e da interação social no desenvolvimento psicológico. Os conceitos centrais incluem a mediação cultural, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e a ideia de que o aprendizado precede o desenvolvimento. O autor destaca que o desenvolvimento cognitivo ocorre primeiro em um nível social (interpsicológico) antes de ser internalizado (intrapicológico), com a linguagem desempenhando um papel fundamental (Lucci, 2006).

ideias preconcebidas que o controla hegemonicamente, permitindo-se questionar e desafiar as estruturas de poder e dominação presentes na sociedade.

Ao integrar a visão reflexiva e crítica ao processo avaliativo, a educação não só mede o conhecimento adquirido, como também capacita os estudantes a se tornarem agentes ativos em sua própria formação e na transformação social. A avaliação, então, se torna um instrumento de emancipação, promovendo uma educação que fomenta a consciência histórica e crítica nos discentes. Assim, no sistema educacional do DF, a avaliação é considerada um processo mais abrangente do que simplesmente mensurar o conhecimento adquirido. Ela é utilizada como um instrumento para acompanhar o progresso dos estudantes e ajustar as estratégias de ensino, integrando a visão do processo avaliativo com a capacitação dos estudantes para se tornarem agentes ativos em sua própria formação.

Considerando a intencionalidade do processo avaliativo proposto pela SEEDF, diversos instrumentos de avaliação são utilizados, incorporando tanto perspectivas somativas quanto formativas. Contudo, é importante distinguir entre esses dois tipos de avaliação. A avaliação somativa é realizada ao final de um período letivo, após a conclusão do processo de ensino, enquanto a avaliação formativa foca no processo de aprendizagem. Esta última investiga as razões por trás dos aspectos observados e prioriza o desenvolvimento contínuo em vez do produto final (Brandalise, 2020). Nesse contexto, a avaliação formativa valoriza a reflexão e a tomada de decisões baseadas em evidências. De acordo com as diretrizes avaliativas, a essência da avaliação formativa é compreender que a avaliação ocorre enquanto se aprende e que as aprendizagens acontecem durante o processo de avaliação. Isso implica uma participação reflexiva tanto de educadores quanto de estudantes. Portanto, a avaliação no contexto da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural é vista como uma ferramenta para o desenvolvimento do processo educativo, e não apenas como uma medida de desempenho (Distrito Federal, 2014a). Entendida como um processo contínuo e integrado ao ensino e à aprendizagem, a avaliação desempenha um papel fundamental na identificação das necessidades dos estudantes e no aprimoramento das práticas pedagógicas. Essa abordagem permite um acompanhamento mais próximo do desenvolvimento de cada estudante, valorizando o processo de aprendizagem e não apenas os resultados finais. Diante dessa distinção, as Diretrizes de Avaliação Educacional da rede pública de ensino do DF nomeiam a avaliação formativa como “avaliação para as aprendizagens” e a avaliação somativa como “avaliação das aprendizagens”.

A diferença é que a primeira promove intervenções enquanto o trabalho pedagógico se desenvolve e a segunda, também denominada de avaliação somativa, faz um balanço das aprendizagens ocorridas após um determinado período de tempo, podendo não ter como objetivo a realização de intervenções (Distrito Federal, 2014a, p. 12).

Com o foco na avaliação formativa, sem desconsiderar a somativa, a avaliação na rede pública de ensino do DF busca promover intervenções no trabalho pedagógico, visando ao desenvolvimento contínuo dos estudantes ao longo do processo educativo. No documento, as orientações da SEEDF combatem a dicotomia entre os processos avaliativos, embora priorizem a abordagem formativa, com a intenção de possibilitar uma análise crítica do processo educativo. Com isso, o objetivo é que não se adotem os “instrumentos/procedimentos simplesmente para atribuição de nota, mas para que se constate o que os estudantes aprenderam e se identifiquem as intervenções a serem realizadas” (Distrito Federal, 2014a, p. 17). Assim, é possível inferir que o objetivo da avaliação é utilizar tanto os elementos formativos quanto os somativos para promover uma compreensão adequada do desempenho dos estudantes e ajustar as condições de trabalho, visando o bom andamento da aprendizagem respeitando as características individuais de cada discente. Com isso, a orientação aos professores é que examinem,

[...] de maneira frequente e interativa, o progresso dos alunos, para identificar o que eles aprenderam e o que ainda não aprenderam, para que venham a aprender, e para que reorganizem o trabalho pedagógico. Essa avaliação requer que se considerem as diferenças entre os alunos, para que se adapte o trabalho às necessidades de cada um e para que se dê tratamento adequado aos seus resultados (Villas Boas, 2009, p. 34).

Em consonância com a visão da autora, o artigo nº 176 do Regimento Interno da SEEDF (Distrito Federal, 2019) estabelece que a função formativa da avaliação deve orientar as práticas avaliativas em toda a rede pública de ensino do Distrito Federal, sem desconsiderar a avaliação somativa. Embora haja diferenças entre esses processos em termos de propósito e efeito, ambos trabalham de maneira integrada. Assim, tanto a avaliação somativa quanto a formativa não se limitam à lógica conteudista, mas buscam promover a aprendizagem contínua dos estudantes e professores. Contudo, a avaliação formativa se destaca como a base para conduzir os processos de maneira atenta e cuidadosa, assegurando que o foco na quantidade não prejudique a qualidade, que deve ser considerada ao longo de todo o percurso.

Os esclarecimentos sobre essas duas concepções são importantes ao considerarmos a inclusão de mais um elemento avaliativo nessa discussão: a avaliação em larga escala (em rede). Vinculadas à lógica produtivista, as avaliações em larga escala tendem a priorizar a quantificação de resultados, em detrimento de uma visão integral do desenvolvimento dos estudantes. Caracterizada pela padronização e pela busca por métricas, essa abordagem pode desconsiderar a diversidade e as especificidades do processo de ensino e aprendizagem, além de sobrecarregar tanto os estudantes quanto os educadores. Essas avaliações frequentemente priorizam resultados quantitativos, como pontuações e rankings, em detrimento de aspectos qualitativos, como o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e o estímulo à criatividade e à reflexão crítica. Portanto, é necessário que o processo de avaliação formativa e a avaliação de larga escala sejam complementares, a fim de mitigar o caráter meritocrático desta última. Frente a essa preocupação com os aspectos formativos, é relevante questionar: qual é o propósito das avaliações do Saeb para escolas, gestores, professores e estudantes em uma realidade social marcada por desigualdades econômicas e políticas? É necessário refletir sobre como essas avaliações podem ser usadas para promover a equidade educacional e valorizar a diversidade de saberes e experiências dos estudantes, em vez de reforçar desigualdades pré-existentes e promover uma visão utilitarista da educação. Em resposta a essa questão, Bonamino (2002) destaca que as avaliações têm o potencial de se tornar relevantes para gestores e professores, desde que sejam adotadas opções políticas-chave. No entanto, a autora reconhece a existência de tensões ao longo da evolução do processo avaliativo, que levaram à adoção de uma lógica indesejada no Saeb, caracterizada por cobrança e transferência de responsabilidades. Ela enfatiza a necessidade de resgatar o compromisso original da avaliação em larga escala, que visa produzir evidências sobre a relação entre fatores sociais, escolares e de desempenho.

Para o EFII, as diretrizes avaliativas sinalizam que atividades pedagógicas e avaliativas adequadas incluem observação, entrevistas, resolução de problemas, criação de documentários, filmagens, trabalhos em grupo, dramatizações, leituras em dupla, portfólios, criação e gerenciamento de blogs e sites, testes ou provas, entre outras (Distrito Federal, 2014a). Esses recursos didático-pedagógicos possibilitam uma abordagem dinâmica e diversificada da aprendizagem, capacitando o estudante para construir seu conhecimento com a mediação do professor.

A avaliação da qualidade do trabalho ou do desempenho do aluno requer que o professor possua concepção de qualidade apropriada à tarefa e seja capaz de julgar de acordo com essa concepção. O aluno, por sua vez, precisa ter concepção de qualidade similar à do professor, ser capaz de monitorar continuamente a qualidade do que está sendo produzido durante o próprio ato de produção e ter repertório de encaminhamento ou estratégias aos quais possa recorrer. Isso significa que ele tem de ser capaz de julgar a qualidade da sua produção e de regular o que está fazendo enquanto faz (Villas Boas, 2009, p. 40).

De acordo com esse entendimento da abordagem formativa, os instrumentos e procedimentos não são utilizados apenas para atribuir notas, mas, sim, para avaliar o que os estudantes aprenderam e identificar quais intervenções devem ser realizadas para melhorar a aprendizagem. Tendo esse objetivo como foco, é importante que todos os envolvidos no processo avaliativo compreendam a intenção por trás da avaliação. Para isso, faz-se necessária a adoção de ações pedagógicas coletivas, articuladas por meio de projetos interdisciplinares dentro da escola. Assim, inferimos que, para alcançar resultados efetivos em termos de aprendizagem, é imprescindível que ocorra uma transformação nos processos de avaliação da e na escola.

De acordo com as diretrizes avaliativas (Distrito Federal, 2014a), existem diversos instrumentos e procedimentos que podem fortalecer as práticas de avaliação formativa em todas as etapas e modalidades da educação básica, sem desconsiderar outras possíveis abordagens utilizadas pelas escolas. Seriam eles: i) avaliação por pares ou colegas; ii) provas; iii) portfólio na educação presencial (na Educação a Distância – EaD, webfólio ou portfólio virtual); iv) registros reflexivos; v) seminários, pesquisas, trabalhos de pequenos grupos; e vi) autoavaliação. Deste modo, no que se refere à avaliação das aprendizagens, existem diversas opções de recursos que podem ser utilizados e aplicados pelos docentes para compreender o desempenho dos estudantes, além de apresentarem a possibilidade de serem integrados às avaliações em larga escala. Portanto, a prova aparece como um recurso avaliativo nas orientações e, embora seja quantificável, pode ser combinada com outras propostas formativas. De acordo com o documento, as provas devem

[...] incluir itens/questões contextuais e instigantes. Requerem análise, justificativa, descrição, resumo, conclusão, inferência, raciocínio, lógico. Os enunciados devem ser elaborados com precisão de sentido no contexto e, quando for o caso, incluem imagem/figura, gráfico, tabela, texto, etc. Suas questões apresentam conteúdos e informações que promovem aprendizagens também durante sua resolução. Devem ser elaboradas, levando em conta os objetivos de aprendizagem e o nível em que se encontram os estudantes. Enquanto são elaboradas, definem-se os critérios de avaliação que devem ser sempre comunicados aos estudantes ou, sempre que possível, escritos com sua participação (Distrito Federal, 2014a, p. 31).

O documento com as referidas diretrizes avaliativas ressalta, ainda, a importância da diversificação dos instrumentos e procedimentos de avaliação formativa em todas as etapas/modalidades da educação básica. Ele alerta que a adoção exclusiva de provas pode privar os estudantes da oportunidade de utilizar outros instrumentos e de desenvolver habilidades variadas. No entanto, podemos inferir que o uso desse instrumento sugere uma conexão com as políticas de avaliação em larga escala do Saeb, que se baseia exclusivamente em testes e questionários para estabelecer padrões de desempenho. Contudo, o inverso não é possível, pois, embora o Saeb se alinhe com a lógica de avaliação no DF por meio dos testes, a proposta pedagógica local não é totalmente contemplada no âmbito nacional. Isso ocorre porque a perspectiva local é muito mais abrangente, tanto em termos dos documentos orientadores quanto das teorias que a sustentam.

É relevante destacar que, nas diretrizes avaliativas do DF, alguns elementos merecem atenção em relação à utilização de provas: os objetivos de aprendizagem, a correção dos instrumentos e a devolutiva dos resultados. Quanto à definição dos objetivos de aprendizagem, o documento ressalta a necessidade de que sejam claros, coerentes e estejam alinhados com o currículo em vigor. A correção dos instrumentos deve ser criteriosa e considerar o conhecimento adquirido pelo estudante, com o objetivo de assegurar a transparência no processo avaliativo. Em relação à devolutiva dos resultados, é enfatizada a importância da celeridade para permitir que intervenções sejam realizadas de forma oportuna (Distrito Federal, 2014a). Assim, as diretrizes preconizam que para se inserir na avaliação formativa, as provas/testes precisam atender às seguintes condições básicas:

[...] a primeira delas refere-se a seu uso não exclusivo, pelo fato de que não consegue revelar todas as evidências de aprendizagem do estudante. Assim, seus resultados devem ser analisados em articulação aos oferecidos por outros procedimentos/instrumentos. [...] a construção deve levar em conta os objetivos de aprendizagem e sua correção deve ser feita por meio de critérios conhecidos pelos estudantes, para que se constitua em espaço-tempo de aprendizagens. Seus resultados são devolvidos aos estudantes (*feedback*) o mais rapidamente possível para que se programem as intervenções necessárias a serem feitas pelos professores e estudantes (Distrito Federal, 2024a, p. 49).

Diante dos aspectos mencionados nas diretrizes avaliativas, podemos inferir que as divergências entre as propostas avaliativas do DF e do Saeb são evidentes. Enquanto a avaliação local preconiza uma abordagem mais abrangente, que considera múltiplas evidências, visando a um retorno rápido dos resultados ao estudante e professores, o Saeb se

baseia em um modelo único e padronizado, com devolutiva tardia. O processo de *feedback* do Saeb ocorre em um período de, aproximadamente, dois anos. Os testes do Saeb não fornecem retornos rápidos dos resultados, uma vez que são disponibilizados apenas no final do ano subsequente à aplicação, geralmente entre os meses de agosto e novembro. Esse período limitado para análise e elaboração de estratégias pode ser problemático. Mesmo que a escola consiga analisar os resultados e propor estratégias durante o curto período de tempo entre agosto e dezembro, sua efetivação ocorrerá apenas no início do ano seguinte. Isso resulta em um intervalo de dois anos entre a coleta dos dados e sua aplicação nas práticas pedagógicas, contradizendo o princípio de celeridade no retorno dos resultados estabelecido pelas diretrizes avaliativas do Distrito Federal. A agilidade no retorno é necessária para garantir um melhor aproveitamento dos dados da avaliação, pois a demora na implementação das estratégias possíveis à escola pode comprometer a efetividade das ações de melhoria. Vale esclarecer que, além do DF, outras Unidades da Federação também apresentam queixas em relação a essa condição, como evidenciado pela pesquisa conduzida pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) entre 2011 e 2014. Os achados dessa pesquisa demonstraram que o tempo de divulgação e as condições para implementar as mudanças relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem são insuficientes para produzir resultados satisfatórios (Nardi; Schneider, 2018).

Além do fator complicador decorrente da contradição no tempo na devolutiva, a execução do planejamento, desenvolvido com um longo intervalo de tempo, pode não ser garantida por aqueles que o criaram. A falta de um retorno rápido pode gerar uma perda de engajamento e motivação da equipe escolar em relação à avaliação e à implementação de estratégias de melhoria. Isso pode prejudicar a qualidade do ensino e a aprendizagem dos estudantes, criando um ciclo vicioso no qual a avaliação perde sua efetividade como ferramenta de aprimoramento pedagógico. Para que haja uma articulação coerente entre essas abordagens e um fluxo avaliativo consistente, é fundamental mediar essas contradições. Isso requer maior clareza e transparência nas definições e nos critérios das avaliações, assim como na comunicação dessas informações para professores e estudantes. Desse modo, para que os dados sejam mais úteis no dia a dia das escolas, é fundamental que as devolutivas sejam mais rápidas. Isso permitiria que docentes e gestores analisassem os resultados a tempo de realizar ajustes em suas práticas durante o ano letivo.

Outro elemento de contradição ocorre em relação aos objetivos de aprendizagem. Existem conteúdos específicos no currículo do DF que não são adequadamente representados nas provas do Saeb, resultando divergências de propósitos. Assim, quanto ao currículo, a congruência torna os resultados das avaliações mais significativos para a escola e para a SEEDF. Isso permite identificar com precisão as áreas em que os estudantes apresentam maiores dificuldades e direcionar ações de melhoria de forma mais eficaz. Segundo o documento de referência de 2018, essa articulação foi projetada pela Daeb/Inep, alinhando as matrizes de referência com a BNCC a partir das determinações do CNE, previstas na resolução nº 2 de dezembro de 2017, como orientação para alterações nos testes do Saeb a partir de 2019 (Inep, 2018). Esse alinhamento dos conteúdos é algo recente, com reflexos observáveis apenas nos ciclos subsequentes. Como até agora tivemos apenas um ciclo subsequente (2021), impactado pelo contexto diferenciado da pandemia de Covid-19, os efeitos ainda são imperceptíveis. É prematuro avaliar os reflexos dessa articulação curricular, pois as mudanças educacionais levam tempo para produzir efeitos visíveis. Além disso, a pandemia agravou a complexidade do cenário, dificultando a análise dos resultados. Isso nos leva a inferir que será necessário realizar novas pesquisas que aprofundem a compreensão dos impactos dessa articulação na prática pedagógica e nos resultados dos estudantes nos próximos ciclos.

A tensão evidenciada entre as avaliações locais e nacionais pode ser compreendida como uma expressão da dialética entre o particular e o universal, revelando a complexidade das relações de poder entre as esferas de atuação no campo educacional. As diretrizes avaliativas do DF, ao valorizarem a diversidade e as especificidades locais, buscam construir uma avaliação mais próxima da realidade dos estudantes. Enquanto o Saeb busca uma padronização nacional, tendendo à homogeneização das experiências e expectativas educativas, com a desconsideração das particularidades de cada contexto, a BNCC representa um conjunto de valores e conhecimentos considerados relevantes para a formação dos cidadãos. Tal articulação entre Saeb e BNCC reforça essa hegemonia ao estabelecer um padrão de avaliação que legitima conteúdos, competências e metas educacionais. A implementação de uma nova matriz de referência para o Saeb, alinhada à BNCC, representa uma tentativa de mediar e superar contradições entre a avaliação e o currículo, mas também gera novas contradições e desafios.

Diante da última contradição apresentada, faz-se necessário mediar um diálogo entre os sistemas avaliativos, utilizando resultados e processos como ponto de partida para uma

análise mais aprofundada dos dados obtidos por meio das avaliações locais, em vez de estabelecer cobranças. É fundamental evitar uma abordagem que aumente a responsabilização excessiva e intensifique a projeção de dados sem possibilidade de implementação prática na sala de aula. O foco deve estar na utilização dos resultados como uma ferramenta de reflexão e melhoria contínua. Para isso, é necessária a possibilidade de expansão das avaliações para além dos processos avaliativos externos e seus respectivos índices. Considerando que a “avaliação externa, enquanto instrumento, explicita também sua ferramenta central: a medida padrão de desempenho do aluno a ser alcançada e que relaciona conteúdo a ser ensinado e o que deve ser aprendido” (Bonamino *et al.*, 2020, p. 707), é essencial que essas avaliações sirvam como complementos às avaliações locais. Dessa forma, a abordagem deve favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes, alinhando as práticas avaliativas às necessidades específicas e contextuais das escolas.

Outra contradição relevante observada está relacionada à correção das avaliações, que deve ser transparente e compreensível para todos os envolvidos no processo. A fim de garantir isso, é essencial que a escola, incluindo gestores, professores e estudantes, compreenda as definições e os critérios estabelecidos nas avaliações do Saeb, o que requer um conhecimento detalhado de suas estruturas e instrumentos. Embora haja uma tentativa de integrar as diretrizes do Saeb às propostas avaliativas das Unidades Federativas, é possível identificar contradições que se manifestam na compreensão e na aplicação dos critérios de correção, bem como nas diferenças entre as abordagens e finalidades das avaliações.

As diversas situações aqui abordadas nos levam a concordar com as ideias de Lima e Melo (2016), ao concluírem que a chave para uma educação de qualidade não reside necessariamente na política educacional, mas no comprometimento do Estado em relação a ela. Assim, a avaliação é considerada um processo amplo e contínuo, integrado ao processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de identificar as necessidades dos estudantes e fornecer *feedback* para aprimorar a prática pedagógica. As normativas e diretrizes articulam diferentes níveis de avaliação e defendem uma abordagem formativa, visando ao desenvolvimento integral dos estudantes e à melhoria contínua do processo educativo. Entretanto, há contradições entre a abordagem formativa proposta pelo DF e o processo avaliativo do Saeb, especialmente no que diz respeito ao tempo de retorno dos resultados e à correção das avaliações. Essas contradições podem comprometer a eficácia da avaliação como ferramenta de melhoria pedagógica e evidenciam a necessidade de uma maior integração entre

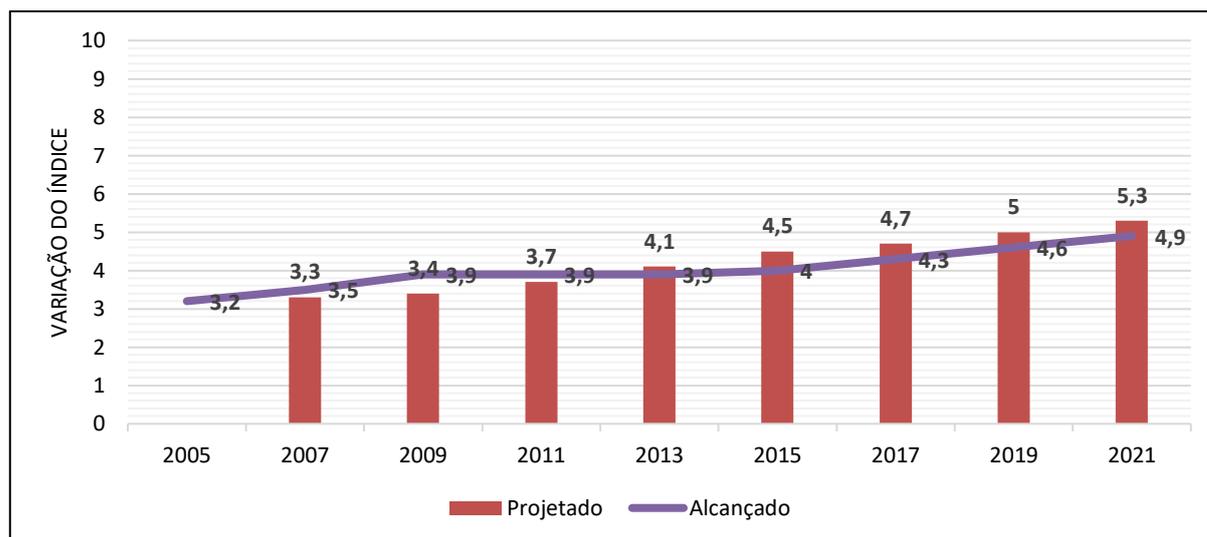
as propostas avaliativas do Saeb e do DF. Diante disso, é fundamental mediar essas contradições e buscar uma articulação coerente entre as abordagens avaliativas, garantindo transparência, clareza e integração entre os diferentes instrumentos e procedimentos de avaliação.

3.2 Implicações do Saeb na rede pública de ensino do DF: experiências no EFII

No Distrito Federal, assim como em outras Unidades Federativas, os resultados do Saeb desempenham um papel fundamental na orientação de políticas públicas voltadas para a avaliação e melhoria da qualidade da educação nas escolas. Dada a importância dessa discussão, é essencial examinar como os dados do Saeb se entrelaçam com a realidade educacional local, considerando as características específicas do sistema educacional do DF e os padrões estabelecidos pela política nacional. Essa análise pode revelar tanto as limitações quanto as possibilidades de contribuição entre as esferas de gestão e as políticas educacionais.

O Saeb fornece informações detalhadas sobre o desempenho dos estudantes em conteúdos que variam de acordo com a etapa avaliada, mas sempre incluem Português e Matemática. Além disso, coleta dados sobre escolas, professores e infraestrutura educacional. Complementarmente, o Ideb é um indicador que considera tanto os desempenhos dos estudantes nos testes quanto as taxas geradas a partir do desenvolvimento dos estudantes no fluxo escolar, sendo calculado para cada escola, município, território, estado e para o país como um todo. O Ideb sintetiza essas informações em um único indicador, avaliando a qualidade da educação ofertada e servindo como referência no planejamento e monitoramento das políticas educacionais, com o objetivo de promover a melhoria contínua.

No caso do EFII, a análise da evolução do Ideb baseia-se em duas fontes de dados que compõem esse indicador sintético da qualidade da educação. A primeira fonte considera o desempenho dos estudantes nos testes realizados ao final da etapa (9º ano), que englobam testes padronizados em Matemática e Português. A segunda leva em conta a taxa de aprovação, reprovação e abandono escolar, gerando um indicador de fluxo escolar. A combinação dessas duas bases de dados resulta no cálculo do Ideb, que varia de 0 a 10. Realizado a cada dois anos, esse cálculo permite avaliar a evolução da qualidade da educação no Distrito Federal ao longo do tempo. Para contextualizar o desempenho desse índice nas escolas públicas do EFII do DF, apresentamos a seguir o Gráfico 1, que ilustra a evolução do indicador de 2005 a 2021.

Gráfico 1 – Evolução do Ideb, ensino fundamental II, escolas públicas do DF (2005-2021)

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Inep (2022).

Conforme demonstrado no Gráfico 1, não há um índice projetado para o ano de 2005 devido à implementação do indicador naquele ano. As projeções baseadas nos dados coletados nesse ano só foram disponibilizadas em 2007. Então, em 2005, o DF iniciou o processo com um índice alcançado de 3,2 e, nos anos seguintes, obteve resultados acima do esperado, até 2011. Entretanto, nos ciclos de 2009, 2011 e 2013, houve uma estabilização dos resultados, o que pode ter contribuído para que as projeções em 2013 não fossem atingidas, embora tenham sido estabelecidas para uma crescente. Conseqüentemente, a diferença entre o índice projetado e alcançado em 2021 ficou em 0,4 pontos.

Considerando os dados apresentados, observa-se que as Diretrizes Avaliativas do DF foram implementadas em 2014, logo após a ocorrência de resultados negativos no Ideb. Até o ciclo de 2011, apesar da estabilidade dos dados em 3,9, o DF ainda estava acima dos índices projetados. A mudança nas propostas avaliativas em 2014 foi promovida por um Grupo de Trabalho (GT) instituído pela Ordem de Serviço nº 06, de 27 de novembro de 2013 (Distrito Federal, 2014a). Essa situação nos leva a considerar que houve uma implicação dos resultados do Saeb na (re)organização do trabalho pedagógico na rede e, conseqüentemente, nas escolas.

Diante do exposto, é possível reconhecer que a SEEDF, a partir de 2014, ao reformular suas diretrizes avaliativas, procurou introduzir uma reflexão sobre as “concepções, procedimentos e instrumentos avaliativos que devem ser incluídos nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, especialmente nas práticas avaliativas realizadas no dia a dia das unidades escolares” (Distrito Federal, 2014a, p. 9). Essa medida pode ter sido motivada pelas dificuldades que o sistema vinha enfrentando e foram evidenciadas pelos resultados das

avaliações externas. Além disso, essa iniciativa após os resultados menos favoráveis pode ser vista como uma tentativa de reposicionamento político. Ao instituir novas diretrizes, o governo busca demonstrar sua capacidade de ação e moldar a agenda educacional, reforçando sua hegemonia. Essa estratégia pode ser interpretada à luz do conceito de hegemonia de Gramsci (2022), que destaca como as mudanças políticas e institucionais visam consolidar e expandir o controle social e ideológico sobre a sociedade. A reformulação pode ser vista como uma tentativa do Estado de restaurar sua autoridade e credibilidade na gestão da qualidade educacional, ajustando sua estratégia para atender às críticas e fortalecer seu papel hegemônico. Assim, a ação pode ser compreendida não apenas como uma resposta às deficiências identificadas, mas também como uma ação para reafirmar a liderança e o controle do governo sobre o sistema educacional.

Outra interpretação do fenômeno antes abordado sugere uma alienação do trabalho, conceito central na teoria de Marx (1985). Nesse caso, os gestores educacionais envolvidos na coleta, análise e divulgação dos dados estão distantes do produto final de seu trabalho, indicando a necessidade de um elemento avaliativo externo para promover uma reorganização do trabalho pedagógico e avaliativo na rede de ensino. Esse fenômeno pode refletir uma crise mais ampla, evidenciada na dificuldade do Estado em cumprir suas funções e em acompanhar e atender às demandas educacionais, considerando a alienação do trabalho da gestão em relação ao processo avaliativo e às práticas pedagógicas.

Portanto, é fundamental considerar as condições estruturais e socioeconômicas que influenciam os resultados, além de compreender o contexto escolar. Isso ajuda a evitar a alienação do trabalho educativo, na qual os gestores educacionais se distanciam dos problemas reais enfrentados nas escolas. Além disso, é importante entender a hegemonia defendida pelo Estado, que enfatiza a importância de ajustar as políticas para consolidar o controle social e ideológico. Esse alinhamento entre a prática educativa e as políticas estatais precisa ser mediado para garantir uma educação que responda de maneira mais efetiva às necessidades reais da comunidade e à efetividade do governo no setor educacional.

O Ideb é composto pela média das notas obtidas nas provas do Saeb, juntamente com o fluxo escolar, que reflete o percentual de estudantes que concluem cada etapa de ensino dentro do tempo esperado. Esse cálculo leva em consideração os índices de aprovação, reprovação e abandono registrados no censo escolar. Para ilustrar o desempenho do Distrito Federal nesse indicador, apresentamos na Tabela 4 a seguir a evolução da distorção idade-série no EFII, no período de 2005 a 2021.

Tabela 4 – Comportamento do índice de distorção idade-série no 9º ano do EFII nas escolas públicas do DF (2007-2021)

Ano (ciclo)	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Índice de distorção %	31,4	19,6	21,3	22,1	23,2	23,2	22,1	20,6
Comportamento	↑	↓	↑	↑	↑	=	↓	↓

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Inep (2022).

A sinalização dos dados da Tabela 4 identifica um padrão que merece atenção. Durante o período de 2011 a 2015, nota-se claramente um aumento da taxa de distorção idade-série, o que pode ter afetado a estabilidade dos índices do Ideb durante esse período. Isso sugere que a estabilização e a falta de progresso no índice não foram causadas exclusivamente pelos resultados dos testes padronizados, que avaliam a proficiência dos estudantes nos conteúdos analisados. É importante considerar o índice de distorção combinado com outros elementos, pois essa perspectiva revela algumas fragilidades que precisam ser abordadas pela gestão da SEEDF.

A taxa de distorção idade-série ajuda a compor o indicador de rendimento, ou fluxo, que é um conceito fundamental no Saeb, pois, como explicamos, leva em conta a promoção, retenção ou taxa de abandono dos estudantes. Ele nos informa se os estudantes estão permanecendo na escola e/ou progredindo nos anos escolares, gerando um movimento que é analisado pelo Ideb. Esse fluxo escolar, por sua vez, refere-se às mudanças no *status* de matrícula de cada estudante ao longo do período, desde a data de referência do censo escolar até o final do ano letivo. Existem três situações possíveis nesse caso: i) **transferido**, quando o estudante é formalmente desvinculado de uma escola; ii) **deixou de frequentar**, quando o discente abandona a escola antes do final do ano letivo sem formalizar a desvinculação por transferência; e iii) **falecido**, quando o estudante vem a óbito antes do final do ano letivo.

Compreender o conceito de fluxo escolar e os elementos que o influenciam, além do rendimento dos estudantes, é essencial para que as escolas identifiquem pontos críticos e desenvolvam ações que garantam a permanência e o progresso dos estudantes nos estudos. A relação entre a distorção idade-série é complexa e multifacetada. Embora a distorção possa influenciar o Ideb, outros fatores, como a qualidade do ensino, a infraestrutura escolar e as políticas públicas, também desempenham seu papel na composição da qualidade. Devemos ainda considerar que as escolas apresentam realidades distintas, e a distorção idade-série pode variar significativamente entre elas, sendo importante que elas analisem de maneira

desagregada os dados de sua escola. Isso permite uma análise mais pontual, crítica e favorece o direcionamento de ações de forma mais precisa. Portanto, apesar de relevante, o indicador possui suas limitações. Ele não capta todas as dimensões da qualidade da educação, como o desenvolvimento socioeconômico, socioemocional ou a formação cidadã dos estudantes. No entanto, é importante reconhecer que esses elementos não são prontamente identificáveis e exigem uma análise minuciosa dos microdados disponibilizados pelo Inep. Essas informações não estão dispostas de forma organizada e não são de fácil compreensão para um público em geral, o que restringe o entendimento desses dados apenas a técnicos ou indivíduos que se dediquem a estudar e explorar a fundo essas informações. Em meio a essas dificuldades,

[...] novos atores estão se constituindo, entre eles movimentos organizados financiados por empresários, fundações privadas, institutos, organizações não governamentais (ONGs) e até mesmo uma nascente indústria educacional proa firmar-se em meio a este cenário. Tais atores alegam ter soluções mais diretas e objetivas para as questões educacionais do que os educadores profissionais, e isso tem levado a uma disputa de agenda entre este e os reformadores empresariais da educação (Freitas, 2012, p 345).

Nesse cenário, várias empresas têm se dedicado a facilitar o acesso das escolas a informações e processos, oferecendo sites, materiais e outros recursos com o argumento de promover a qualidade educacional. No entanto, é importante destacar que, para esta pesquisa, a coleta de dados na plataforma do Inep revelou-se uma tarefa extremamente complexa e trabalhosa, o que pode tornar sua gestão difícil para as escolas devido ao tempo e esforço exigidos. Essa dinâmica levanta questões críticas sobre a possibilidade de exploração predatória dessas informações por parte da iniciativa privada. De acordo com a teoria marxista, essa situação pode ser interpretada como uma manifestação da lógica capitalista, na qual os interesses econômicos tendem a prevalecer sobre o bem público. A dificuldade de acesso aos dados e a intervenção de empresas privadas podem transformar a educação em um campo de exploração econômica, no qual o acesso a informações e recursos se torna uma mercadoria. Isso evidencia como o capital pode moldar e influenciar setores que deveriam ser orientados pelo interesse coletivo, gerando uma situação na qual o bem público é subordinado aos interesses econômicos.

Marx (2013) argumenta que, em um sistema capitalista, as relações sociais e as instituições são frequentemente moldadas para servir aos interesses da acumulação de capital e do lucro. Nesse contexto, a inserção de empresas no setor educacional pode ser entendida como uma forma de transformar a educação em uma mercadoria cujo acesso às informações

e recursos se torna uma oportunidade para exploração econômica. A promoção da qualidade educacional pode, assim, servir como um pretexto para a abertura de novos mercados e para o estabelecimento de relações econômicas que priorizam o lucro em detrimento das necessidades educacionais genuínas. Diante desse cenário, o envolvimento ativo do Estado pode ser uma alternativa viável para garantir que a educação não se torne um campo de exploração econômica. O Estado poderia assumir a responsabilidade de gerir e disponibilizar essas informações como parte de uma política educacional mais ampla, garantindo que o acesso e a utilização dos dados do Saeb atendam ao interesse público e promovam a equidade e a qualidade educacional de maneira inclusiva e não mercantilizada. Além disso, é pertinente questionar até que ponto o Estado pode ter interesse em manter essa condição de dependência da iniciativa privada. A existência de um nicho para o mercado pode servir a interesses políticos e econômicos que favorecem a colaboração com esse setor, em vez de adotar uma abordagem mais centrada no bem-estar coletivo. Portanto, uma análise crítica, à luz da teoria marxista, aponta para a necessidade de um equilíbrio entre a intervenção estatal e a proteção dos interesses públicos, assegurando que a educação permaneça uma esfera de desenvolvimento humano e social, e não um campo de exploração comercial.

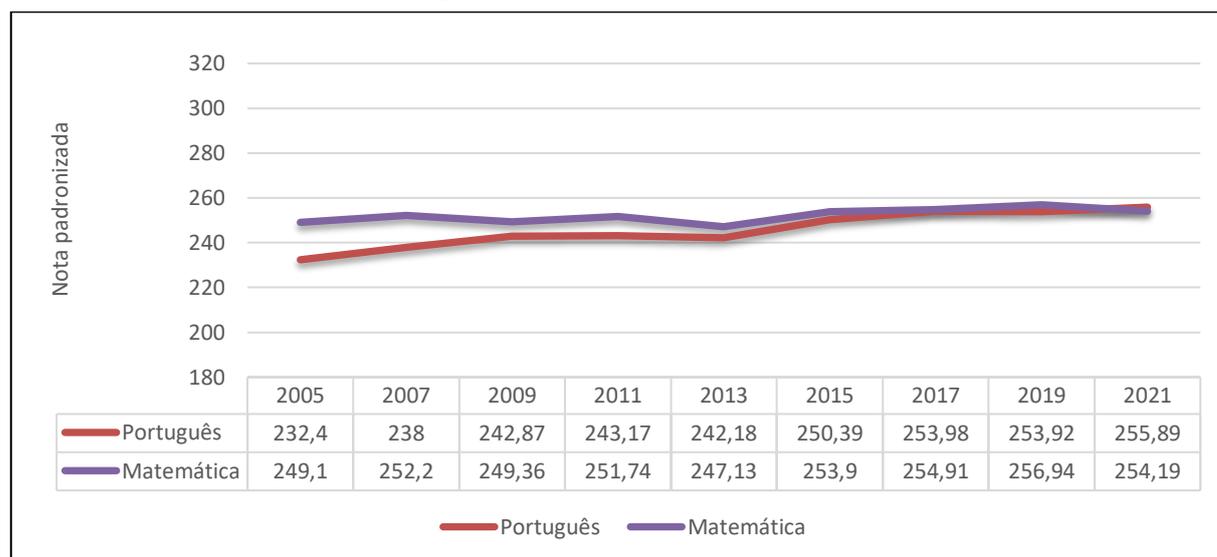
Assim, ao considerarmos a realidade do Distrito Federal, verificamos que, no ano de 2021, no EFII, o número total de estudantes participantes do Saeb nos 9º anos foi de 23.847 (Inep, 2022). Por sua vez, o indicador de fluxo para essa mesma etapa de ensino foi de 0,94 (Inep, 2022). Ao analisar as informações que compõem esse indicador de fluxo, observamos que 91,5% dos estudantes foram aprovados, o equivalente a um total de 27.278 estudantes (Inep, 2022). Além disso, 8,4% dos estudantes foram reprovados, representando um total de 2.504 estudantes (Inep, 2022). Por fim, registrou-se um abandono de 0,1%, correspondente a um total de 29 estudantes (Inep, 2022).

As informações apresentadas são importantes, uma vez que, apesar de termos uma maioria significativa de estudantes aprovados, é preocupante o número de estudantes que foram reprovados. Isso indica que ainda há um caminho a percorrer em termos de melhoria do ensino. O índice de abandono também é relevante, pois mostra que ainda há estudantes que desistem da escola antes de concluírem o ano letivo. Nesse sentido, os dados são fundamentais, pois demonstram as fragilidades no sistema e, quando utilizados adequadamente, podem orientar as políticas públicas na área da educação no DF. Ações voltadas para o combate à evasão escolar podem se alinhar com iniciativas de melhoria da qualidade do ensino, resultando em oportunidades igualitárias de aprendizado e desenvolvimento para todos os estudantes.

Na análise dos instrumentos e resultados do Saeb no Distrito Federal, examinamos a avaliação do desempenho dos estudantes do 9º ano nos testes padronizados de Português e Matemática. Importante esclarecer que, embora a Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019 (Brasil, 2019b), tenha introduzido alterações no ciclo 15, incluindo testes de Ciências Humanas e Ciências da Natureza para esta etapa, elas não foram incluídas na análise dos dados em virtude da composição da série histórica. Ainda, há um questionário com coleta de dados socioeconômicos e culturais respondido por estudantes, professores e gestores das instituições de ensino. Enquanto as provas têm como propósito avaliar as habilidades e competências dos estudantes nas áreas de conhecimento específicas, o questionário visa reunir informações sobre as condições socioeconômicas dos estudantes e sobre as práticas pedagógicas adotadas pelas escolas.

Demonstraremos a seguir, no Gráfico 2, os resultados obtidos nos testes de Português e Matemática dos estudantes do EFII das escolas públicas do DF, referentes ao período de 2005 a 2021.

Gráfico 2 – Notas dos testes de Português e Matemática no ensino fundamental II nas escolas públicas do DF (2005-2021)



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Inep (Inep, 2022).

É relevante destacar que, apesar da discrepância entre as metas estabelecidas e as alcançadas pelo Ideb, é possível observar uma leve evolução nos resultados das avaliações em Português e Matemática ao longo dos ciclos. Isso reforça a ideia mencionada anteriormente de que os resultados mais baixos podem ser resultado do fluxo escolar, e não necessariamente dos testes em si. Além disso, embora as notas não sejam diretamente comparáveis devido às

particularidades de cada área de conhecimento e às especificidades da escala, observamos uma aproximação nos resultados numéricos entre 2005 e 2021. Esse movimento pode indicar uma maior convergência entre os currículos e um melhor alinhamento pedagógico das disciplinas, possivelmente contribuindo para um aprimoramento geral no desempenho dos estudantes. Contudo, é importante reconhecer que as diferenças inerentes entre as áreas de conhecimento dificultam uma comparação direta. Além disso, vale destacar que essas melhorias podem não ter sido suficientes para impactar significativamente os índices do Ideb, uma vez que esses também dependem dos dados do fluxo escolar.

Com um crescimento discreto do índice de proficiência nos testes de ambas as provas (Português e Matemática), observa-se que apenas 18% (4.292) dos estudantes atingiram nível proficiente ou avançado e 84% (20.031) deles ficaram abaixo do nível esperado (básico ou insuficiente), o que indica a necessidade de um processo de recuperação ou reforço de conteúdo para melhorar a qualidade do desempenho. Os dados demonstram a existência de um problema estrutural no EFII na rede pública do DF, que é a baixa proficiência nos resultados. Essa fraca proficiência dos estudantes em Português e Matemática pode ser reflexo de problemas no processo de ensino, no currículo e/ou na falta de investimento em educação, a depender de elementos diversos, conforme apontam os eixos de qualidade definidos pelo Saeb.

A definição dos dados da nota padronizada é estabelecida por meio da aplicação de uma escala de proficiência nas provas de Português e Matemática. A escala possui diferentes níveis que resultam em médias para cada disciplina, as quais, quando combinadas, geram um indicador de aprendizado. O indicador de aprendizado no Saeb varia de 0 a 10 e quanto maior, melhor o desempenho. Contudo, o 10 é praticamente inatingível, pois significaria que todos os estudantes obtiveram o rendimento esperado em um universo extenso de discentes.

No DF, em 2021, o indicador de aprendizado para o EFII nas escolas públicas foi de 5,21, com base nas notas padronizadas em Português (256,99) e Matemática (255,36) na prova Saeb/2021 (Inep, 2022). Como mencionado, observa-se que, inicialmente, as disciplinas de Português e Matemática apresentavam disparidades significativas, mas essas diferenças diminuíram ao longo dos ciclos, resultando em índices mais equilibrados em 2021. Isso é demonstrado pela convergência entre as notas, apresentada no Gráfico 2, que abrange o período de 2005 a 2021. Para a definição desses valores, as provas são elaboradas seguindo duas escalas de análise distintas para cada uma. Assim, apresentamos na Tabela 5 a seguir a escala de proficiência da prova de Português.

Tabela 5 – Escala de proficiência da prova de Português, 9º ano, ensino fundamental II, no Saeb 2021

Escala de proficiência para a prova de 9º ano - Português		
Conceito	Nível	Pontos
Insuficiente	0	≥ 199
	1	$200 \geq 224$
Básico	2	$225 \geq 249$
	3	$250 \geq 274$
	4	$275 \geq 299$
Proficiente	5	$300 \geq 324$
	6	$325 \geq 349$
	7	$350 \geq 374$
Avançado	8	$375 \geq$

Fonte: elaborado pela autora com base no documento do Daeb/Inep sobre a escala de proficiência do Saeb (Inep, 2020a) e nas informações disponíveis no portal QEdU.

A escala de proficiência em Língua Portuguesa, distribuída em nove níveis, é definida com base nas metas estabelecidas pelo Inep no âmbito do programa Todos Pela Educação⁴⁷. Além disso, na plataforma QEdU, essa escala é organizada em quatro conceitos de aprendizado: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado. Essa escala é utilizada para demonstrar o nível de aprendizado dos estudantes, enquanto os conceitos servem para facilitar a compreensão dos resultados. No DF, em 2021, apenas 7,9% (2.232) dos estudantes do 9º ano do EFII alcançaram o nível avançado, indicando que estão acima do esperado e com aprendizado além da expectativa, recomendando-se atividades desafiadoras para esses estudantes (Inep, 2020a). Por outro lado, somente 18,82% (5.611) dos estudantes atingiram o nível proficiente em Português, indicando que estão preparados para continuar os estudos e necessitam de atividades de aprofundamento (Inep, 2020a). O nível básico foi alcançado por 48,15% (14.355) dos estudantes, demonstrando que possuem aprendizado adequado, porém, necessitam melhorar, sendo sugerido reforço (Inep, 2020a). Por fim, o nível insuficiente foi atingido por 14,55% (4.338) dos estudantes, indicando que tiveram pouquíssimo aprendizado e necessitam de recuperação de conteúdo (Inep, 2020a).

⁴⁷ Iniciativa promovida por uma ONG brasileira, fundada em 2006, com o objetivo de melhorar a educação pública no país. O movimento, apoiado por empresários, especialistas e gestores públicos, conta com financiamento de grandes empresas e fundações privadas. Tem por objetivo garantir acesso a uma educação de qualidade para todas as crianças e jovens, estabelecendo metas e monitorando o progresso por meio de indicadores educacionais. A articulação com o poder público foi formalizada pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que criou o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, promovendo cooperação entre União, estados, municípios e a comunidade (Brasil, 2007a). Embora a proposta tenha contribuído para colocar a educação no centro do debate público, sua atuação é passível de críticas por estar alinhada a uma visão tecnocrática e influenciada por interesses privados, o que pode reduzir a complexidade da educação a metas quantitativas e soluções de mercado. A transformação da educação pública exige uma abordagem mais ampla, que considere o papel do Estado, a participação popular e a superação das desigualdades sociais, sem submeter a educação à lógica da mercantilização.

A escala de proficiência para a disciplina de Matemática mantém os mesmos conceitos de aprendizado (Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado). Contudo, há uma pequena modificação nos níveis dentro de cada conceito, resultando em um total de 10 níveis. Para elucidação dos níveis da escala de Matemática, apresentamos a Tabela 6 a seguir.

Tabela 6 – Escala de proficiência da prova de Matemática, 9º ano, ensino fundamental II, no Saeb 2021

Escala de proficiência para a prova de 9º ano - Matemática		
Conceito	Nível	Pontos
Insuficiente	0	≥ 199
	1	$200 \geq 224$
	2	$225 \geq 249$
Básico	3	$250 \geq 274$
	4	$275 \geq 299$
	5	$300 \geq 324$
Proficiente	6	$325 \geq 349$
	7	$350 \geq 374$
	8	$375 \geq 399$
Avançado	9	$400 \geq$

Fonte: elaborado pela autora com base no documento do Daeb/Inep sobre a escala de proficiência do Saeb (Inep, 2020a) e nas informações disponíveis no portal QEdU.

Ao analisar os dados da prova/Saeb 2021 no EFII do DF, é possível observar uma predominância de estudantes no nível básico em Matemática, representando 58,28% (17.375) dos estudantes avaliados (Inep, 2020a). Além disso, 26,41% (7.874) dos estudantes apresentaram um nível insuficiente de aprendizado, indicando que há um grande número de estudantes que precisam de recuperação de conteúdo para avançar em seus estudos (Inep, 2020a). Em relação aos níveis mais elevados de aprendizado, apenas 1,14% (340) dos estudantes atingiram o nível avançado, enquanto 14,17% (4.225) atingiram o nível proficiente em Matemática (Inep, 2020a). Esses resultados indicam uma necessidade de maior investimento em metodologias de ensino e aprendizagem que possam desafiar os estudantes a se desenvolverem além das expectativas.

Ao comparar os resultados das disciplinas de Português e Matemática nos 9º anos do EFII das escolas públicas no Distrito Federal, observa-se uma diferença significativa em 2021. Nas duas primeiras etapas da escala (insuficiente e básico), a Matemática apresenta percentuais mais altos do que a Português. No entanto, essa tendência se inverte quando se trata das escalas superiores (proficiente e avançado) em Português. Conforme os dados, 85% dos estudantes (25.249) apresentam desempenho aquém do esperado em Matemática, enquanto em Português esse número é de 63% (18.693) (Inep, 2020a). Esses resultados

sugerem a necessidade de investimento em estratégias pedagógicas específicas para a disciplina de Matemática, visando melhorar o desempenho dos estudantes e garantir que um maior número deles alcance níveis mais elevados de aprendizado.

A análise desses dados oferece uma ampla gama de reflexões sobre as necessidades de maior foco, áreas que requerem atenção ou situações que exigem investigação mais aprofundada. Com base nessas condições, as intervenções administrativas e/ou pedagógicas podem ser fundamentadas e se tornarem relevantes para a rede de ensino e as escolas. É importante ressaltar que os números não capturam todas as subjetividades presentes nas relações administrativas e pedagógicas vivenciadas na escola, mas podem apontar direções a serem consideradas. Essas informações fornecem um ponto de partida para reflexões e ações futuras visando melhorias na qualidade da educação. Quando as informações são bem compreendidas e interpretadas, elas podem contribuir para o desenvolvimento de ações específicas e pontuais, que são benéficas para a avaliação formativa. Nesse sentido, a Secretária de Educação do DF, Hέλvia Paranaguá, participou da coletiva de divulgação dos dados de desempenho de 2023, destacando, em agosto de 2024, no site da rede pública de ensino, a importância do compromisso e da responsabilidade da comunidade escolar para que os estudantes alcancem um desempenho cada vez melhor no Saeb. Conforme enfatizado em sua declaração: “apesar da melhora na participação, buscamos um maior engajamento da comunidade para que nossos estudantes possam realizar a prova de forma mais eficaz e alcançar um desempenho significativo para suas escolas” (SEEDF, 2024a). Ela complementou que a avaliação fornece dados e indicadores de qualidade que demonstram o desempenho da rede de ensino e apontam o que precisa ser feito para melhorar a aprendizagem.

Portanto, é possível inferir que para a SEEDF os dados do Saeb são relevantes para a gestão dos processos educativos e influenciam na compreensão da qualidade da educação no Distrito Federal. Fato é que os dados do Saeb permitem identificar elementos nos resultados que podem orientar intervenções pedagógicas, administrativas e financeiras necessárias nas escolas, levando em consideração as condições estruturais do DF e a concepção local de avaliação. No entanto, é preciso ter cuidado para não utilizar esses dados de maneira inadequada, pois há possibilidades de interpretações equivocadas e muito a ser aprimorado na política educacional. Além disso, as escalas de proficiência e o indicador de aprendizado podem ser interpretados como instrumentos que refletem e reforçam certos valores e expectativas dominantes. A hegemonia pode estar presente na forma como esses indicadores

são utilizados para justificar políticas educacionais e investimentos, muitas vezes alinhados com interesses econômicos e políticos, ou até mesmo privatistas, como discutido no caso da ausência do Estado na facilitação do acesso às composições e resultados pelo Inep. Isso pode direcionar os recursos e ações de acordo com percepções ou pressões sociais de grupos dominantes.

Acerca da diferença entre os resultados por disciplinas, com maior percentual para determinada área, sugere ainda uma possível hegemonia na forma como as disciplinas são priorizadas e abordadas no contexto educacional. Muitas vezes, isso reflete influências do mercado de trabalho dominado pelo poder econômico, levando a um investimento desigual e à falta de estratégias pedagógicas eficazes para determinadas áreas. Esse reflexo hegemônico de priorizar certas áreas do conhecimento em detrimento de outras influencia diretamente a alocação de recursos e as práticas pedagógicas. Tal priorização desigual contribui para a reprodução de desigualdades sociais e econômicas, concentrando recursos e oportunidades nas áreas mais valorizadas. Essa dinâmica perpetua o poder das elites e intensifica a luta de classes, na medida em que as classes menos favorecidas tendem a ser direcionadas para as áreas de conhecimento menos valorizadas e com menor potencial de ascensão social.

É inegável que existe um amplo debate sobre o conceito e as fontes de evidências de validade na avaliação educacional em larga escala, conforme apontado por Jesus *et al.* (2022). Os próprios autores ressaltam a necessidade de investigar se as medidas baseadas na avaliação possuem um argumento lógico e se são respaldadas por evidências, o que requer avanços tanto no conceito de validade quanto nas informações necessárias a serem coletadas e apresentadas, sem descartar o uso dos instrumentos. Apesar das controvérsias e dos desafios existentes em relação à eficácia dos testes, é fundamental utilizar os recursos e informações disponíveis para aprimorar as medidas educacionais e assegurar que os estudantes tenham as melhores oportunidades de aprendizagem, com atenção ao desenvolvimento de possíveis alternativas mais adequadas no futuro.

Ao mencionar os desafios apresentados para o EFII pela SEEDF, em relação aos resultados do Saeb, é importante destacar que a lógica neoliberal de gestão da educação pode ser uma das causas das disparidades observadas. Essa lógica prioriza a eficiência e a qualidade da educação com base apenas nos resultados obtidos em avaliações padronizadas, negligenciando as condições estruturais e sociais em que a educação é oferecida. Além disso,

as políticas educacionais frequentemente são direcionadas para atender aos interesses do mercado, em detrimento das necessidades locais (Freitas, 2018).

Portanto, é essencial realizar uma análise crítica das políticas educacionais implementadas, buscando assegurar o acesso, a qualidade e a democratização do ensino público, com prioridade nas necessidades dos estudantes e dos profissionais da educação no Distrito Federal. Nesse sentido, tem sido implementado o Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal (SIPAEDF), desenvolvido com o objetivo de atender, de forma mais adequada, às necessidades específicas do Distrito Federal. Regulamentado pela Portaria nº 38, de 18 de fevereiro de 2020, esse sistema tem a finalidade de contribuir para a garantia da qualidade da educação, redirecionar políticas públicas educacionais e fornecer subsídios para intervenções pedagógicas e administrativas. O SIPAEDF é composto por dois eixos fundamentais: a avaliação de desempenho dos estudantes e a avaliação de contexto. Semelhante ao Saeb, a avaliação de desempenho é realizada por meio de provas de múltipla escolha aplicadas apenas nas turmas de 9º ano do EFII. No entanto, as matrizes de referência utilizadas são específicas para o DF, abrangendo Português e Matemática, e estão alinhadas ao Currículo em Movimento e à BNCC. Adicionalmente, há a possibilidade de inclusão de itens relacionados às áreas de Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Redação (Distrito Federal, 2020).

Por outro lado, os dados dos instrumentos da avaliação de contexto são obtidos por meio de análises de questionários próprios, aplicados seguindo o mesmo formato do Saeb, porém considerando os fatores associados ao processo educativo específicos do Distrito Federal. Esses questionários são respondidos por estudantes, professores e gestores escolares. Conforme estabelecido no artigo 22, parágrafo único da Portaria nº 38 de 18 de fevereiro de 2020, é responsabilidade de todos os níveis de gestão do sistema de ensino do Distrito Federal utilizar os resultados obtidos pelo SIPAEDF para direcionar as políticas públicas de educação e promoção social. Os dados coletados são de responsabilidade da equipe gestora e têm como objetivo subsidiar a análise dos elementos que interferem direta ou indiretamente no desempenho dos estudantes, além de promover ações pedagógicas e administrativas que reduzam as fragilidades e fortaleçam as potencialidades institucionais. Esses instrumentos, juntamente ao fluxo de informações provenientes do censo escolar, compõem o Índice de Qualidade da Educação do Distrito Federal (IQEDF) e são divulgados no ano seguinte à aplicação das provas e dos questionários contextuais. O primeiro ciclo do IQEDF abrange o

período de 2020 a 2025, e até o momento de finalização deste trabalho, não foram apresentados valores, pois o ciclo ainda estava em andamento durante o fechamento da pesquisa, além de o SIPAEDF estar em processo de reformulação (Distrito Federal, 2020).

Analisando as informações apresentadas, pode-se perceber que o SIPAEDF caminha no sentido de aprimorar a qualidade da educação do Distrito Federal por meio da avaliação de desempenho dos estudantes e da análise de fatores contextuais que interferem no processo educativo, similarmente ao Saeb. No entanto, é importante que os resultados obtidos sejam efetivamente disponibilizados e aproveitados pelas equipes gestoras para implementar medidas pedagógicas e administrativas que impulsionem a qualidade da educação. Caso contrário, esses resultados se tornarão apenas um ônus financeiro adicional para o setor público e mais uma demanda de trabalho para as escolas.

3.3 Gestão dos resultados no EFII do DF: considerações práticas e estratégias de ação

Conforme discutido na seção anterior, a SEEDF demonstra apoio ao uso dos resultados e reconhece o valor das informações provenientes da política avaliativa do Saeb. Ao incentivar os gestores a utilizá-los, enfatiza a importância desses dados como uma ferramenta eficaz para melhorar a qualidade da educação. No entanto, é válido considerar se há, de fato, empenho, disponibilidade e incentivos reais para que essa utilização ocorra. Destarte, é relevante avaliar se existem iniciativas que promovam a apropriação dos dados pelas escolas e ainda verificar se a compreensão e uso dos dados estão sendo disseminadas, estimuladas e implementadas de forma efetiva.

A exposição e análise dos resultados do Saeb referentes ao EFII no Distrito Federal em 2021, no capítulo anterior, permitiram destacar condições que apontam situações significativas e que podem ser exploradas no contexto educacional por meio de ações específicas. As condições exigem uma análise pormenorizada por parte da SEEDF, podendo resultar em ações administrativas e pedagógicas tanto da gestão central, intermediária quanto das unidades escolares. Os dados oferecem subsídios para que todos os níveis de gestão avaliem a situação e implementem as medidas necessárias conforme seu nível operacional.

À medida que as análises são realizadas no âmbito da escola, a equipe gestora pode identificar fragilidades na aprendizagem dos estudantes e áreas que precisam ser aprimoradas no trabalho pedagógico. Isso permite o desenvolvimento de estratégias de ensino mais eficazes e alinhadas às necessidades dos discentes, além de oferecer suporte aos docentes para

melhorarem suas práticas. Assim, a gestão local pode intervir conforme as demandas identificadas em cada escola, agilizando as ações interventivas. As propostas estratégicas baseadas nos dados são, portanto, uma oportunidade também para a gestão local e podem contribuir significativamente para a organização do trabalho pedagógico e o processo formativo dos estudantes. Tal iniciativa pode ser fomentada pela rede de ensino e implementada nas escolas.

Considerando a estrutura hierárquica administrativa da SEEDF, bem como o fato de que as ações da gestão central e intermediária têm impacto na rede e, conseqüentemente, nas escolas, analisamos as estratégias desenvolvidas a partir da perspectiva da gestão central. Isso nos permitiu compreender as conseqüências das ações para a gestão escolar, uma vez que as estratégias têm repercussões diretas no âmbito local.

No Distrito Federal, em 2015, foi criado o primeiro Plano Distrital de Educação (PDE) com vigência no período de 2015 a 2024 (Distrito Federal, 2021). A criação do plano ocorreu por meio da Lei nº 5.499, datada de 14 de julho de 2015, e está alinhado com o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005, de junho de 2014 (Brasil, 2014). O PDE tem por objetivo principal promover a melhoria da qualidade do ensino no Distrito Federal e, para isso, estabelece vinte e uma metas a serem alcançadas pelo sistema público de ensino. O plano estabelece diretrizes para o aprimoramento da educação na região, delineando objetivos, estratégias e resultados a serem alcançados (Distrito Federal, 2015). Com base no documento, a SEEDF desenvolveu um sistema de monitoramento das metas, no qual foram definidas estratégias de ação para cada uma delas. A ação se consolidou em um relatório de monitoramento e avaliação do Plano Distrital de Educação do Distrito Federal de 2021 da SEEDF. Ele engloba o acompanhamento dos resultados das metas por meio da definição de estratégias para o alcance de seus objetivos. Além disso, o relatório apresenta notas técnicas com o propósito de aprimorar o plano em relação aos seus objetivos, apresentando o comportamento das estratégias definidas (Distrito Federal, 2021).

Dentre as metas estabelecidas, para fins desta pesquisa, destaca-se a Meta 7, que está voltada para os resultados educacionais. Ela estipula que as iniciativas educacionais devem se concentrar em promover a excelência da educação básica em todas as etapas e modalidades, aprimorando tanto o rendimento acadêmico quanto a progressão escolar. O objetivo da Meta 7 é atingir as médias do Ideb para o DF durante toda a duração do plano, por meio da padronização dos processos de avaliação das escolas e melhoria das práticas pedagógicas

(Distrito Federal, 2015). Entretanto, é necessário destacar que, ao se aproximar do término do prazo estabelecido em 2024, após quase nove anos, os resultados não demonstraram uma melhora considerável em relação às médias esperadas do Ideb no EFII. Essa constatação é evidenciada pela análise do Gráfico 1, apresentado na seção 3.2 deste capítulo.

É importante ressaltar que a relação entre os diferentes níveis de governo é regida pelo princípio fundamental das relações federativas, que estabelece a autonomia dos Estados-membros e a função supletiva da União. Esse princípio molda a dinâmica entre os níveis de governo, especialmente em contextos como a educação básica. Assim, na interlocução entre a esfera nacional e a local, surge uma contradição intrigante:

[...] o Estado Nacional não deve impedir os Estados-membros (subnacionais) de realizar o que eles podem fazer por si mesmos. Mais do que isso, por esse princípio, esse sujeito maior deve auxiliar, subsidiar os outros sujeitos, supri-los e estimulá-los, contudo, ele não pode tomar o lugar deles. Assim, uma decisão só pode ser tomada pela União caso não possa ser tomada em escala infranacional. Essa função supletiva ou, podendo-se dizer, subsidiária tem sido a norma nas relações do Estado Nacional com os Estados-membros no que se refere à educação básica. Com isso, em vários assuntos, o nacional não se efetiva (Cury, 2013, p. 39).

O autor nos faz pensar sobre a lógica de subsidiariedade nas relações federativas, na qual o Estado Nacional deve apoiar e incentivar os Estados-membros sem substituir suas funções. Esse princípio estabelece que as decisões e ações em nível nacional devem ocorrer apenas quando não puderem ser realizadas de forma eficaz em nível infranacional. No contexto educacional, isso significa que o governo federal deve atuar de maneira complementar, fornecendo apoio e recursos, mas sem centralizar todas as decisões. Dessa forma, é plausível discutir não apenas a eficácia dos mecanismos de colaboração entre os diferentes níveis de governo, mas questionar sua existência e funcionamento efetivo.

A implementação de políticas educacionais eficazes exige uma articulação eficiente entre os diversos níveis de governo, pois a falta de coordenação e a existência de conflitos de interesse podem comprometer a eficácia dessas políticas. Fatores políticos, burocráticos e ideológicos frequentemente influenciam os processos de colaboração entre os entes federativos. Disputas partidárias, interesses econômicos divergentes e concepções filosóficas distintas podem gerar divergências na formulação e implementação de políticas educacionais. A distribuição desigual de recursos e responsabilidades entre os diferentes níveis de governo também representa um desafio significativo.

Enquanto o governo federal concentra uma parcela significativa dos recursos financeiros e do poder decisório, os estados, o Distrito Federal e os municípios, muitas vezes, enfrentam dificuldades para cumprir suas responsabilidades na área da educação. Essa assimetria de poder pode gerar desigualdades regionais e perpetuar a marginalização de localidades com menor capacidade de mobilização. Embora deva equacionar essas condições, a concentração de recursos e poder no governo federal configura uma forma de hegemonia que molda a gestão e o financiamento da educação em todo o território nacional. Apesar de não ser imposta de forma autoritária, essa hegemonia exerce um controle sobre as ações dos demais entes federativos, limitando sua autonomia e capacidade de definir suas próprias prioridades educacionais. Portanto, a dificuldade financeira e estrutural enfrentada pelos estados, Distrito Federal e municípios para cumprir suas responsabilidades educacionais é um dos reflexos dessa dinâmica de poder.

Ao aplicar essa perspectiva de análise à discussão sobre o Saeb, podemos observar que há uma tensão entre a centralização e a autonomia dos estados, DF e municípios. Como uma avaliação de larga escala, o Saeb é um exemplo de ação nacional que fornece informações para a formulação de políticas públicas em educação. No entanto, para que esses dados sejam úteis e respeitem o princípio da subsidiariedade, é essencial que os entes federados tenham autonomia para interpretá-los e utilizá-los de acordo com suas realidades específicas. A questão central é como o governo federal pode apoiar os entes subnacionais sem desrespeitar suas autonomias, em vez de apenas cobrar resultados.

Embora seja uma ferramenta importante, o Saeb deve ser complementado por políticas públicas que reforcem a capacidade dos entes federados de interpretar e agir com base nos resultados. Isso inclui oferecer formação continuada para gestores e educadores, recursos financeiros adequados e apoio técnico para a implementação de melhorias nas escolas. No entanto, na prática, há situações nas quais a União pode assumir um papel hegemônico e diretivo, centralizando decisões que poderiam ser mais bem administradas localmente e exercendo cobranças sem necessariamente contribuir com o apoio necessário. Isso pode resultar em políticas que não consideram as especificidades regionais e locais, levando a uma implementação menos eficaz e à possível alienação dos profissionais da educação que se veem como meros executores de políticas educacionais centralizadas.

Aplicando o conceito de alienação de Marx (1985), abordado no Capítulo 1, ao contexto discutido, observamos que a centralização excessiva de avaliações e decisões pode

gerar diversas formas de alienação entre os educadores. Em primeiro lugar, há a alienação do produto do trabalho, na qual os professores se sentem distantes dos resultados de seu trabalho, ou seja, da educação dos estudantes e da melhoria do ensino. A imposição de métricas e metodologias de avaliação sem a participação dos educadores os desconecta da qualidade da educação que proporcionam. Em segundo lugar, ocorre a alienação de si mesmos, na qual os professores não se reconhecem em seu trabalho, sentindo-se meros executores de ordens, sem espaço para suas próprias ideias e experiências. Essa falta de autonomia gera desmotivação e insatisfação. E, em terceira situação, temos a alienação dos outros, fomentada pela competição gerada por *rankings* e avaliações centralizadas, que incentivam a rivalidade entre os professores e escolas em vez da colaboração.

A falta de participação na construção das políticas educacionais também contribui para o isolamento e a sensação de não pertencimento à dinâmica educacional. Diante disso, devemos ressaltar que a total centralização não é desejável, mas a descentralização completa também pode gerar problemas de desigualdade e ineficiência. O ideal é encontrar um equilíbrio que garanta tanto a autonomia dos professores e gestores quanto a qualidade e a equidade na educação. Nesse sentido, o Saeb pode ser uma ferramenta estratégica, desde que utilizado de forma crítica e reflexiva. É importante compreender como a política educacional de avaliação, tanto nacional quanto local, se relaciona com o processo de formação no EFII nas escolas públicas DF. Esse entendimento visa aproximar o desempenho almejado pelo Estado das condições efetivamente promovidas por ele, por meio do Saeb, valorizando a autonomia de professores, gestores e escolas, além de contribuir para a qualidade do ensino.

Com o objetivo de analisar a articulação entre as ações avaliativas locais e nacionais na área da educação, examinamos o Relatório de Monitoramento e Avaliação 2021 do Plano Distrital de Educação (PDE) de 2021. Esse relatório envolve análises feitas no período de janeiro a dezembro de 2021 e é o mais recente disponibilizado pela SEEDF. Ele acompanha o cumprimento das metas e estratégias do plano e oferece subsídios para seu aprimoramento, considerando o cumprimento das metas até o ano de 2024. O documento destaca a importância do monitoramento contínuo e da articulação com o Plano Nacional de Educação (PNE), visando garantir a qualidade da educação para todos os estudantes da rede pública de ensino do DF.

No contexto específico da Meta 7 do PDE do DF, foram estabelecidas trinta estratégias para melhorar a qualidade educacional. No entanto, para o interesse desta pesquisa,

identificamos que apenas quatro dessas estratégias têm um enfoque que pode ser diretamente associado ao processo de ensino-aprendizagem e avaliação, sendo aplicáveis à etapa do EFII. Essas estratégias estão destacadas no Quadro 10 a seguir.

Quadro 10 – Monitoramento das estratégias da Meta 7 do Plano Distrital de Educação do Distrito Federal (2015–2024)

Estratégias	Prazo	Previsão orçamentária	Situação ⁴⁸
7.20 - Definir, após discussão com os atores envolvidos, os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada ano-período ou ciclo do ensino fundamental e para cada ano ou período do Ensino Médio, considerando o currículo em desenvolvimento no Sistema de Ensino do DF.	2024	Ação não orçamentária	Concluída
7.21 - Definir percentuais por período a serem alcançados em relação aos direitos e aos objetivos da aprendizagem.	2024	Ação não orçamentária	Não iniciada
7.22 - Constituir e implementar o sistema permanente de avaliação educacional do Distrito Federal, articulando-o com os indicadores de avaliação institucional e com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.	2024	Sem previsão orçamentária	Em andamento
7.23 - Induzir o processo contínuo de autoavaliação das escolas da educação básica.	2024	Ação não orçamentária	Em andamento

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Relatório de Monitoramento e Avaliação do PDE/DF (2021).

Ao analisarmos as quatro estratégias propostas, observamos que nenhuma delas se relaciona diretamente com a instrução ou com a criação de mecanismos para facilitar o uso dos resultados pela gestão local. A estratégia 7.23, que busca induzir o processo contínuo de autoavaliação das escolas da educação básica, talvez seja uma indicação de desenvolvimento dessa apropriação. No entanto, essa informação não está claramente delineada, o que abre espaço para interpretações diversas e corrobora com a fala de Cury (2013), sobre as articulações entre os entes federados e a União e suas respectivas condições propositivas. Por outro lado, isso pode indicar uma aparente falta de iniciativas por parte da SEEDF em estimular a análise e auxiliar os gestores na interpretação consistente desses dados. Tal cenário compromete a eficácia do uso das informações no aprimoramento da qualidade do ensino, tanto das políticas nacionais, como o Saeb, quanto das políticas locais, como o SIPAEDF. Além disso, essa aparente carência de suporte aos gestores locais na interpretação dos dados destaca uma contradição significativa.

⁴⁸ A situação observada pela equipe técnica do PDE-DF, conforme a Portaria n° 594 da SEEDF, de 4 de novembro de 2021, publicada no DODF n° 213, em 16 de novembro de 2021, diz respeito ao cumprimento das estratégias estabelecidas para a Meta 7.

Enquanto o foco permanece na cobrança de resultados, a falta de auxílio técnico e orientação pode levar à alienação dos gestores e educadores, afastando-os da participação efetiva na construção e implementação das políticas educacionais. O processo de alienação no trabalho, conforme apontado por Marx (1985), quando aplicado a esse contexto, evidencia a hegemonia de um modelo centralizador que prioriza a obtenção de resultados quantitativos, muitas vezes em detrimento do investimento na qualidade educacional e no desenvolvimento de intervenções pedagógicas efetivas. Portanto, é importante que a Secretaria não apenas incentive o uso dos dados do Saeb, como também ofereça suporte e orientação aos gestores locais, permitindo que eles utilizem essas informações de maneira eficaz para maximizar seus benefícios.

Ao analisar a relação entre o monitoramento das metas estabelecidas pelo PDE (2015-2024) e a evolução do Ideb durante o mesmo período, observamos uma lacuna significativa que evidencia a falta de correlação entre a disponibilidade de dados e a obtenção de resultados expressivos na melhoria da qualidade da educação. Surge, então, a pergunta: até que ponto o desconhecimento das informações ou a subutilização dos dados disponíveis têm influenciado a dificuldade em alcançar as metas propostas e promover mudanças substanciais na educação do EFII do DF, à luz dos resultados do Saeb?

A proximidade do término do período de vigência do PDE, sem que os resultados esperados tenham sido alcançados, reforça a necessidade de uma reflexão crítica sobre a forma como os dados estão sendo utilizados. Embora os dados por si só não possuam o poder de transformar a realidade escolar, eles são ferramentas que, quando utilizadas de forma estratégica e articulada com outras ações, podem contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. No entanto, a mera acumulação de dados, sem uma análise estratégica e uma ação pedagógica consequente, pode manter um cenário de inércia e estagnação. Para que os dados se transformem em um instrumento de mudança, é fundamental o esforço conjunto dos envolvidos no processo educativo e uma articulação entre as esferas de gestão educacional. Isso inclui desenvolver competências para coletar, analisar e interpretar os dados, além de traduzi-los em ações concretas que visem à melhoria da aprendizagem.

A análise das estratégias revela que apenas a 7.20 foi concluída, indicando que as escolas discutiram os direitos e objetivos de aprendizagem conforme o currículo do DF. No entanto, a não implementação da 7.21, que envolvia a definição dos percentuais a serem alcançados, evidencia um descompasso que pode comprometer a efetividade da Meta 7. A ausência de discussão sobre os percentuais com as escolas limita a participação ativa dos educadores e gestores, levando a uma abordagem desarticulada daqueles que estão envolvidos

no processo de ensino e aprendizagem. Sem parâmetros claros, a avaliação do progresso se torna difícil. Essa situação manifesta uma contradição entre a definição de objetivos e a falta de critérios para seu cumprimento, criando um cenário no qual as escolas podem se perder na busca por metas divergentes e mal definidas. A restrição na discussão sobre esses percentuais com as escolas pode prejudicar a participação ativa dos educadores na definição de estratégias realistas e alinhadas às necessidades dos estudantes. Ademais, isso pode contribuir para o processo de alienação, que ocorre quando os profissionais se sentem desconectados das decisões e processos que impactam diretamente os resultados do seu trabalho, levando ao desengajamento. Como consequência, a eficácia das estratégias implementadas pode ser reduzida, uma vez que os docentes e gestores não estão plenamente envolvidos na elaboração e aplicação das políticas que afetam o ambiente escolar.

Na estratégia 7.22, que visa estabelecer e implementar um sistema permanente de avaliação educacional no DF, constatamos que, embora esteja em andamento, não há previsão orçamentária para sua realização. A falta de alocação de recursos financeiros, essencial para a coleta e análise de dados, reflete a hegemonia de um sistema que prioriza a cobrança e o controle centralizado sobre o apoio efetivo às escolas. Isso não só dificulta a identificação de problemas e a definição de intervenções pedagógicas adequadas, mas também acentua a alienação dos profissionais da educação, que enfrentam um sistema que os marginaliza da tomada de decisões. Um exemplo de aplicação orçamentária para comunicação e assessoramento dos gestores pode ser observado no caso do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Nesse sistema, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo destina recursos para fornecer retornos pedagógicos consistentes e imediatos aos gestores por meio de plataformas digitais (Silva, 2016).

Ao contextualizar as estratégias de gestão central e articulá-las com a gestão local, é preocupante constatar que a gestão escolar aparentemente avança sem o suporte necessário para compreender e utilizar os dados disponíveis dos sistemas de avaliação em larga escala no DF. Nas estratégias emanadas da SEEDF, não identificamos iniciativas que ofereçam apoio ou orientação para auxiliar os gestores nesse sentido. Isso pode indicar uma falta de orientação e direcionamento por parte das instâncias superiores, deixando os gestores das escolas em uma posição desafiadora e isolada para interpretar e aplicar efetivamente os resultados dessas avaliações. Nesse contexto, as equipes gestoras das escolas de EFII do Distrito Federal podem estar enfrentando dificuldades para compreender e utilizar de maneira eficaz os dados disponíveis, o que pode ser um dos motivos que dificultam o uso dos resultados. Além disso, essa dificuldade pode tornar as avaliações em larga escala pouco efetivas e sem significado

prático para as escolas. Santos (2017) destaca que a falta de conhecimento sobre a apropriação das avaliações e dos resultados por parte dos sujeitos envolvidos no processo, especialmente os professores, é um problema significativo. Isso ocorre tanto devido às dificuldades de acesso aos dados quanto à linguagem técnica dos relatórios, que pode dificultar a compreensão das informações.

Como analisado antes, a gestão local, juntamente com o projeto pedagógico das unidades escolares no DF, tem assumido quase que exclusivamente a responsabilidade de articular e dar sentido aos dados das políticas avaliativas, uma tarefa complexa que envolve a integração de diferentes processos. Essa demanda impõe desafios às equipes gestoras, que precisam localizar, compilar, interpretar e estabelecer conexões entre uma vasta gama de dados. A falta de acessibilidade a informações detalhadas, bem como a necessidade de conhecimento especializado para navegar nos microdados do Inep dificultam significativamente esse processo.

Para otimizar a compreensão e a implementação de intervenções pedagógicas, é necessário simplificar e democratizar os processos de disponibilização dos dados, permitindo que as escolas tenham acesso facilitado e ágil às informações relevantes. Atualmente, a análise dos dados depende em grande medida do interesse e da capacidade técnica das equipes escolares, que não foram preparadas para essa tarefa, o que gera desigualdades e impacta diretamente a qualidade do processo avaliativo. Consequentemente, a responsabilização das escolas pela utilização dos dados avaliativos, sem o devido suporte, contribui para a ampliação das desigualdades educacionais. A complexidade de articular informações de diferentes níveis de avaliação, aliada à falta de recursos e capacitação, sobrecarrega gestores e educadores, impedindo que as escolas utilizem os dados de forma a promover a melhoria contínua.

Considerando as diretrizes avaliativas da SEEDF, podemos tratar a articulação entre os diferentes níveis avaliativos, posicionando a avaliação institucional como o elo integrador entre as avaliações de larga escala e as aprendizagens, uma vez que seu objetivo é examinar e assegurar a implementação do projeto pedagógico (Distrito Federal, 2014a). Nesse sentido, a avaliação institucional atua na convergência das esferas de ação internas e externas em benefício do interesse educacional, promovendo essa discussão dentro do coletivo escolar.

Assim, pensar em avaliação institucional implica repensar o significado da participação dos diferentes atores na vida e no destino das escolas. Implica recuperar a dimensão coletiva do projeto político-pedagógico e, responsabilmente, refletir sobre suas potencialidades, vulnerabilidades e repercussões em nível de sala de aula, junto aos estudantes (Freitas *et al.*, 2014a, p. 35).

O argumento dos autores nos convida a refletir sobre os potenciais da avaliação institucional, destacando a importância da participação de todos os atores escolares e a necessidade de resgatar a dimensão coletiva do projeto pedagógico. A avaliação institucional, cujo objetivo é discutir os princípios, avanços e desafios da organização do trabalho na unidade escolar, pode se beneficiar da articulação com a avaliação externa. Essa integração pode enriquecer as análises e ampliar as expectativas de aprendizagem e qualidade educacional. Dessa forma, a interpretação crítica e coletiva dos dados pela comunidade escolar pode revelar discrepâncias entre as políticas educacionais e as necessidades locais, permitindo questionar imposições e padrões hegemônicos que muitas vezes moldam as práticas pedagógicas. Ao promover uma análise articulada entre as avaliações institucional e externa, contextualizando-as às práticas e resultados pedagógicos, fortalece-se a autonomia da escola, conferindo-lhe protagonismo como um espaço de resistência aos interesses econômicos e de transformação social.

Considera-se, em geral, que os processos de avaliação implicam a coleta de dados (de informação), a análise e uma apreciação (juízo) valorativa com base em critérios prévios, tendo em vista a tomada de decisões para novas ações. Está claro, nessa formulação, que é preciso fazer distinção entre avaliação, juízos de valor e quantificação ou notação. A avaliação supõe uma coleta de dados e informações, por meio de diferentes instrumentos de verificação, para saber se os objetivos previstos estão sendo atingidos. Os juízos de valor (ou valoração), referem-se a uma apreciação valorativa sobre o evento, atividade ou pessoa, como conclusão do processo avaliativo. A quantificação, ou menção qualitativa, refere-se à utilização de alguma forma de medida a partir de critérios explicados previamente. Esses três elementos – são componentes necessários da definição de avaliação (Libâneo, 2004, p. 237).

A distinção feita pelo autor entre coleta de dados, análise e apreciação no processo avaliativo nos proporciona uma compreensão teórica importante, evidenciando que a avaliação vai além da simples verificação de resultados, englobando um conjunto de ações que culminam em juízos de valor baseados em critérios predefinidos. Esses critérios possuem um potencial hegemônico, atuando como uma força social que molda os interesses sobre a escola. A partir de uma articulação reflexiva e crítica sobre o significado e potencial de cada um dos níveis avaliativos (institucional, externa e das aprendizagens) no contexto da prática pedagógica prevista no projeto pedagógico, a escola pode reforçar seu potencial de luta contra as imposições, em um processo contra-hegemônico de resistência.

Ao questionar os valores impostos e construir sua própria concepção sobre os resultados, a escola demonstra sua autonomia e capacidade de transformar a realidade. Por

isso, é fundamental considerar o papel da gestão escolar na articulação do sentido atribuído às avaliações, especialmente no que diz respeito às práticas pedagógicas. Embora tanto a política nacional (Saeb) quanto a local (SIPAEDF) estabeleçam a prioridade para a coleta de dados, elas não oferecem suporte adequado na análise e uso dos resultados.

Nesse contexto, é pertinente a observação feita por Freitas (2013), ao afirmar que os testes têm seu lugar no mundo educacional como ferramentas de reflexão e pesquisa, mas o problema é que estão sendo cooptados pelo mercado e pelos negócios, ignorando suas limitações naturais. Com a função de medição, acabam desempenhando um papel de controle ideológico sobre os objetivos da educação, excluindo mais do que incluindo e controlando os atores envolvidos no processo educativo. Portanto, a principal preocupação deve ser considerar a avaliação como um instrumento para a melhoria educacional, e não como um mecanismo de propagação de hierarquias, *rankings* e classificações, seja para estudantes ou para escolas. Conceber a avaliação como um recurso de aperfeiçoamento nos permite considerar que ela

[...] deve nos apontar onde está o problema (dificuldade, limite, necessidade). O que desejamos é que através da avaliação possamos romper as camadas que tornam opacas, obscuras, a real problemática que vivemos na educação; que possamos ver além das aparências, das justificativas ideológicas, dos mascaramentos, e dos desvios de atenção (Vasconcellos, 2009, p. 177).

Nessa perspectiva, ao ir além dos números e das justificativas ideológicas, a avaliação educacional pode revelar as contradições e desigualdades do sistema escolar, expondo as concepções que sustentam as injustiças sociais. Embora as avaliações externas possam ser vistas como ferramentas de controle, elas também têm o potencial de despertar o interesse da sociedade, uma vez que a maioria reconhece o direito à educação e se preocupa com sua qualidade, conforme apontam Belloni e Belloni (2003). Além disso, essas avaliações podem ser apropriadas para empoderar educadores e comunidades. Ao analisar criticamente os dados, é possível identificar desafios e construir argumentos para a luta e a mudança social a partir dessas informações.

A proposta é transformar as métricas tradicionais em instrumentos de conscientização. Em vez de serem apenas ferramentas de controle, os dados das avaliações externas, quando são usados para compreender a realidade escolar e as contradições que a permeiam, não só indicam desafios, mas também orientam a luta por soluções mais justas e equitativas. Reforçamos que o problema não está apenas nos instrumentos em si, mas na forma

como são utilizados. Portanto, embora aprimorar as medidas educacionais seja essencial para garantir as melhores oportunidades de aprendizagem, é igualmente importante melhorar a maneira como lidamos com essas avaliações. É necessário subverter sua lógica de controle social e transformar seu uso para que sirva como um instrumento de luta, progresso e equidade. Portanto, devemos considerar que

[...] a identificação de teoria e prática é um ato crítico, pelo qual se demonstra que a prática é racional e necessária ou que a teoria é realista e racional. Daí por que o problema da identidade de teoria e prática se coloca especialmente em determinados momentos históricos, chamados “de transição”, isto é, de mais rápido movimento de transformação, quando realmente as forças práticas desencadeadas demandam a sua justificação a fim de serem mais eficientes e expansivas, ou quando se multiplicam os programas teóricos que demandam também eles, a sua justificação realista, na medida em que demonstram a sua possibilidade de assimilação por movimentos práticos, que só assim se tornam mais práticos e reais (Gramsci, 2022, p. 262, grifo do autor).

Embora seja essencial buscar uma integração entre teoria e prática na avaliação educacional, isso nem sempre é simples de alcançar. O autor argumenta que a identificação clara entre esses dois elementos é fundamental para que tanto a ação prática seja justificada e otimizada, quanto a teoria encontre sua aplicabilidade no mundo real. Muitas vezes, as teorias educacionais podem ser idealizadas e distantes da realidade das escolas, o que pode dificultar sua aplicação efetiva. Por isso, o autor não enxerga teoria e prática como entidades separadas, mas sim como elementos interdependentes e mutuamente constitutivos. Para ele, é nos momentos de grandes transformações sociais que a necessidade de articular teoria e prática se torna mais evidente. Nesses períodos, as forças sociais em movimento demandam uma justificativa teórica para suas ações, enquanto as novas teorias buscam encontrar um terreno fértil para sua aplicação prática.

A identificação entre teoria e prática não apenas confere racionalidade à ação, mas também é fundamental para a construção da hegemonia. Ao fundamentar suas práticas em teorias sólidas e coerentes, os agentes sociais não apenas tornam suas ações mais eficientes e expansivas, mas também legitimam suas visões de mundo, contribuindo para a construção de um consenso mais amplo. A teoria, por sua vez, ao encontrar sua expressão na prática e ao ser constantemente reavaliada à luz da experiência, demonstra sua aplicabilidade e seu caráter realista, fortalecendo a hegemonia construída. Assim, a articulação entre teoria e prática é um processo dialético que, enquanto transforma a realidade, é transformado por ela, sempre em um movimento de construção e consolidação da hegemonia.

Da mesma forma, a prática educacional pode ser influenciada por diversos fatores contextuais e sociais que não estão completamente alinhados com as teorias predominantes. O contexto econômico, que domina a lógica do mercado e transforma os processos em uma relação de custo-benefício, também está presente e disseminado nas escolas, de modo que o processo de ensino deixa de ser um investimento e passa a ser um custo. Isso faz com que, aos poucos, o contexto escolar reflita essa diminuição de investimentos, aumente a cobrança por desempenho, provoque a exclusão e fomente a alienação daqueles que não estabelecem um retorno social. Essa hegemonia econômica dominante altera os processos de formação e mitiga as relações sociais de tolerância, respeito e aprendizado, alterando-as para a performatividade e massificação produtivista de formação de classe trabalhadora, preparada apenas para executar e não para pensar, como argumenta Gramsci (2022). Assim, é preciso olhar para além da superficialidade das evidências de validade e considerar os interesses que estão implícitos na aplicação desses testes em larga escala, a fim de evitar que se tornem instrumentos de opressão e exclusão. Isso

[...] implica a expressão das opções da instituição, do conhecimento e julgamento da realidade, bem como das propostas de ação para concretizar o que se propõe a partir do que vem sendo; e vai além: supõe a colocação em prática daquilo que foi projetado, acompanhado da análise dos resultados (Vasconcellos, 2009, p. 17).

A visão do autor ressalta que o projeto pedagógico não se limita a um documento formal, mas representa a materialização das intenções e propostas educacionais da escola. Ele reflete a identidade e os princípios norteadores da instituição, além de ser uma ferramenta para orientar as práticas pedagógicas, bem como a organização do trabalho escolar. Portanto, enfatiza-se a importância da concretização das propostas e da análise dos resultados, o que destaca a relevância da gestão escolar nesse processo.

Assim, em consonância com o entendimento de Marx (1985, p. 141), de que “na vida prática, encontramos não apenas a concorrência, o monopólio e seu antagonismo, mas também sua síntese, que não é uma fórmula, mas sim um movimento”, buscamos compreender o significado desse movimento que emerge do cotidiano por meio de análises reflexivas sobre o processo de gestão. Com base em experiências e formações ao longo da carreira do magistério, como professora, gestora e pesquisadora, percebo que na prática de gestão do trabalho pedagógico e seus processos avaliativos é fundamental:

- entender as finalidades e os objetivos dos processos de avaliação em larga escala;

- compreender adequadamente o papel de cada nível avaliativo (de aprendizagem, institucional e de larga escala ou de redes) dentro da escola;
- coletar e organizar as informações relevantes ou de interesse para o trabalho pedagógico;
- promover discussões e reflexões coletivas sobre esses dados, buscando atribuir coletivamente significados e sentidos a cada um deles;
- sintetizar as descobertas, identificando possíveis causas, soluções e estratégias de superação, sempre reconhecendo as possíveis esferas de atuação;
- desenvolver um planejamento a curto, médio e longo prazo com base nas causas identificadas, soluções e estratégias de superação;
- propor ações às esferas superiores quando não for de sua competência resolver;
- divulgar as informações e as respectivas estratégias adotadas, garantindo a transparência das ações e proporcionando oportunidades para novas discussões e contribuições para a organização do trabalho pedagógico.

As considerações apresentadas visam aprimorar as relações escolares com os processos avaliativos, buscando um melhor desempenho escolar e a transformação social. Reconhecemos que a avaliação do Saeb é um instrumento que consolida informações importantes e pode ser benéfico para a educação no contexto formativo. No entanto, também é importante observar que, se não for utilizada adequadamente, pode transferir responsabilidades e favorecer interesses econômicos, tornando-se contraproducente. Consequentemente, compreendemos que há contradições inerentes ao sistema de avaliação em larga escala. Contudo, o objetivo é tornar a política avaliativa do Saeb mais acessível, próxima e contextualizada para a gestão local, de modo que sirva de suporte às escolas, sem desconsiderar suas informações potenciais como instrumentos de luta. Nesse sentido, buscamos uma reflexão crítica sobre o papel do Saeb na melhoria da educação, mas considerando o foco no auxílio à equipe gestora.

Percebemos, ainda, as tensões e divergências de opiniões sobre o papel do Saeb na melhoria da educação. No entanto, estamos comprometidos em buscar alternativas para que o Saeb desempenhe um papel mais significativo para a escola. Acreditamos que, por meio de uma abordagem atenta às necessidades educacionais e à realidade das escolas, é possível utilizar os resultados da política avaliativa como uma ferramenta compreensível e de apoio ao ensino e à aprendizagem, fortalecendo, junto aos educadores, uma perspectiva reflexiva e crítica em prol da justiça e da equidade. Nesse sentido, consideramos que o Saeb carrega diversas possibilidades e pode ser útil sob diferentes perspectivas quando analisado sob os

aspectos da qualidade e da quantidade. Como afirmou Marx (2013, p. 97), “descobrir esses diversos aspectos e, portanto, as múltiplas formas de uso das coisas é um ato histórico. Assim como também é um ato histórico encontrar as medidas sociais para a quantidade das coisas úteis”. Essa visão nos ajuda a compreender que a avaliação externa apresenta características variadas e, por isso, pode ter diferentes finalidades. Identificar essas distintas finalidades e, conseqüentemente, as várias formas de sua utilização é um processo histórico. Da mesma maneira, definir os parâmetros sociais que mensuram a qualidade e a eficácia do Saeb. Assim, os propósitos da política avaliativa podem também ser analisados à luz dos esforços e recursos investidos em sua implementação.

Com base no referencial teórico proposto, as reflexões elaboradas até esta parte do trabalho, serão integradas à análise empírica que será conduzida nos dois capítulos seguintes.

Síntese parcial

O Capítulo 3 explorou a organização do trabalho pedagógico e a avaliação educacional no EFII da rede pública do DF, enfatizando a interação entre diretrizes locais e políticas nacionais. A análise concentrou-se na organização do trabalho pedagógico com base nas orientações locais e nos documentos normativos, relacionando-os ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e seu impacto nos resultados locais. Para isso, a discussão foi estruturada em três tópicos: i) avaliação no Ensino Fundamental II no Distrito Federal: fundamentos e diretrizes; ii) implicações do Saeb na rede pública de ensino do DF: experiências no EFII; e iii) gestão dos resultados no EFII do DF: considerações práticas e estratégias de ação.

Em 2014, a Subsecretaria de Educação Básica (Subeb) da SEEDF apresentou as Diretrizes de Avaliação Educacional e as Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar em Ciclos, visando orientar e subsidiar as ações nas unidades de ensino do DF. Essas diretrizes foram desenvolvidas a partir da análise de documentos, leis, regimentos e práticas de avaliação nas escolas, oferecendo suporte teórico, metodológico e didático-pedagógico necessário para a elaboração, execução, estruturação e avaliação do trabalho na educação básica.

O regimento escolar do DF define normas e diretrizes para o funcionamento das escolas, enquanto o currículo em movimento propõe uma abordagem flexível para conteúdos e objetivos do ensino fundamental. As diretrizes pedagógicas estabelecem quatro ciclos de aprendizagem: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, e Ensino Médio, com ênfase no desenvolvimento integral dos estudantes e na formação crítica para a cidadania. Para alcançar

os objetivos propostos nos documentos, incentivam-se metodologias ativas, projetos interdisciplinares, valorização da diversidade cultural e a participação dos estudantes no processo de aprendizagem.

As diretrizes avaliativas da SEEDF integram três níveis de avaliação (da aprendizagem, institucional e em larga escala), sem criar disparidades entre eles. Baseadas na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, essas diretrizes promovem uma educação integral, reconhecendo o ser humano como multidimensional e singular. Defendem uma abordagem interdisciplinar que inclui análise crítica das relações sociais e econômicas, incentivando a reflexão e a investigação sobre os desafios sociais. Contudo, as avaliações externas do Saeb contrastam com essas expectativas, pois se alinham a uma lógica de desempenho que fortalece processos meritocráticos, em desacordo com a concepção formativa proposta pelo DF. Essa tensão entre as avaliações locais e nacionais reflete a dialética entre o particular e o universal. Enquanto o DF foca nas realidades dos estudantes, o Saeb busca padronização nacional, revelando desafios na articulação entre eles, como o tempo de devolutiva dos resultados e a adequação dos conteúdos.

A SEEDF incentiva o uso dos resultados do Saeb para orientar políticas educacionais e melhorar a qualidade da educação. No entanto, enfrenta desafios no suporte às instituições escolares para efetivar essa utilização. Embora os resultados do Ideb, especialmente entre 2005 e 2013, não tenham sido satisfatórios para o EFII, o que aparentemente levou a uma reformulação das diretrizes avaliativas em 2014, essa reformulação visou ajustar a gestão pedagógica e responder às deficiências identificadas. Isso demonstra uma tentativa do Estado brasileiro de manter a hegemonia sobre os processos educacionais, fortalecendo seu controle e liderança.

A análise dos dados do Ideb e do fluxo escolar revela uma relação complexa com a distorção idade-série, que influencia o desempenho geral das escolas. Essa distorção pode afetar os índices do Ideb, mas outros fatores, como a qualidade do ensino e a infraestrutura, também desempenham papéis importantes. Desde 2015, a SEEDF, por meio do PDE, tem orientado as políticas educacionais do DF, visando o alinhamento com o PNE. O PDE desenvolveu 30 estratégias para promover a qualidade educacional, em que destacamos a Meta 7, que visa a excelência da educação básica em todas as etapas e modalidades e articula-se a proposta de análise prevista nesta pesquisa. Portanto, apesar das intenções, os resultados até 2021 não demonstraram uma melhoria considerável nas médias do Ideb, sugerindo que algumas estratégias podem não estar sendo suficientemente eficazes ou adaptadas às necessidades locais.

O Relatório de Monitoramento e Avaliação 2021 do PDE destaca a importância de um acompanhamento contínuo das metas e estratégias, evidenciando a necessidade de articulação eficaz com o PNE e oferecendo subsídios para aprimorar o plano. Apesar dos avanços, é evidente que o cumprimento das metas requer um alinhamento mais preciso entre as estratégias propostas e as práticas pedagógicas efetivas nas escolas e demonstra que só a perspectiva do monitoramento não tem surtido o efeito qualitativo no processo. Assim, a proximidade do término do período de vigência do Plano Distrital de Educação (PDE) e a falta de alcance dos resultados esperados destacam a necessidade de uma reflexão crítica sobre o uso dos dados. Embora os dados sejam ferramentas importantes, sua eficácia depende de uma análise estratégica e ações pedagógicas concretas. A simples acumulação de dados, sem uma abordagem estratégica, pode levar à estagnação.

Nos capítulos seguintes (4 e 5), serão integradas as análises teóricas desenvolvidas até o capítulo ora finalizado com as práticas observadas no campo da pesquisa.

CAPÍTULO 4 – RELEVÂNCIA DO SAEB NO EFII: PERSPECTIVAS DA GESTÃO

“[...] um tal critério, se desenvolvido no interior do próprio pensamento, produz apenas tautologia, razão pela qual ele deve ser buscado na empiria” (Marx, 2010).

Este capítulo dá início à discussão da análise dos resultados desta pesquisa com o foco na interpretação dos dados coletados, considerando o contexto das avaliações externas do Saeb e as opções metodológicas definidas. Como mencionado na introdução, adotamos o método materialista histórico-dialético e, concomitantemente, empregamos a análise de conteúdo de Bardin (2011) para alcançar os objetivos propostos. Iniciamos a discussão expondo as perspectivas de análise e interpretação dos dados, seguida pela caracterização do perfil acadêmico e profissional dos gestores que participaram como interlocutores do estudo. Posteriormente, adentramos na análise das perspectivas dos gestores (locais, intermediário e central), assim como das interações realizadas entre o Saeb e as escolas pesquisadas, considerando as políticas educacionais nacionais e do DF. Ainda, a análise considerou as responsabilidades dos gestores, o conhecimento que possuem sobre o Saeb, a relevância da política avaliativa nacional para a gestão educacional local, as implicações dessa política no cotidiano escolar e seus usos no EFII do Distrito Federal. Essa análise foi embasada nas entrevistas com os gestores participantes, nos documentos orientadores da política avaliativa e nas práticas educacionais desenvolvidas pelas escolas de EFII investigadas.

Na análise proposta, partimos do pressuposto de que, como política educacional, o Saeb é propositivo e conceitual na teoria, mas se materializa historicamente por meio das práticas avaliativas realizadas nas escolas. Considerando que essas práticas são orientadas por diretrizes e normativas legais, que por sua vez, são mediadas pelas equipes gestoras, acreditamos que a compreensão dos gestores sobre os princípios do Saeb é essencial para sustentar suas iniciativas de implementação das diretrizes nas esferas em que atuam.

4.1 Perspectivas de análise e interpretação de dados

A análise dos dados de pesquisa no método materialista histórico-dialético se destaca por sua capacidade de revelar a complexidade do objeto de estudo, abrangendo não apenas sua concepção abstrata, mas também sua manifestação concreta na realidade. O mais importante, a partir desse método, é descobrir o movimento que rege o Saeb, considerando

sua transformação, seu desenvolvimento e a dinâmica que altera sua essência, bem como ordena as relações que se estabelecem a partir dele. Estudar essa política avaliativa nos permite observar como as noções e formas de avaliação se desenvolvem e se transformam mutuamente, resultando em totalidades progressivamente mais abrangentes nas escolas. Baseando-nos na afirmação de Marx (1985, p. 114) de que “toda nova categoria é uma hipótese do gênio social para eliminar a desigualdade engendrada pela hipótese precedente”, podemos entender o Saeb não apenas como um novo fenômeno avaliativo, mas também como um catalisador de novas determinações fenomênicas.

Assim, o processo de avaliação proposto por esse sistema avaliativo não elimina as desigualdades; ao contrário, as reformula, exigindo novas hipóteses e categorias para lidar com as contradições emergentes. Portanto, embora se configure como um processo dinâmico e em constante transformação, a avaliação externa não garante necessariamente uma melhoria no desempenho educacional, já que a sofisticação das propostas subsequentes apenas reconfigura as divergências. Ao afetar diretamente as escolas, essa dinâmica influencia tanto o processo avaliativo quanto o uso dos seus resultados, gerando novas contradições, como veremos a seguir.

Utilizamos na análise do objeto de estudo as categorias do materialismo histórico-dialético, que são: contradição (caracterizada pelo movimento dinâmico e antagônico), totalidade (a interação entre o todo e suas partes), mediação (o processo de apreensão da realidade que ultrapassa a aparência fenomênica) e hegemonia (a constituição do consenso em torno das ideologias avaliativas dominantes). As categorias não apenas fundamentam a o delineamento do objeto, como também orientam sua interpretação, oferecendo um quadro teórico-metodológico amplo para a análise (Cury, 2000; Gramsci, 2017).

Para compreender os movimentos das categorias na relação do Saeb com a escola, buscamos na análise de conteúdo de Bardin (2011) o sentido atribuído aos discursos de acordo com critérios específicos, a partir da organização das informações coletadas. A junção dessas duas abordagens⁴⁹ nos permitiu examinar as descrições contidas nas entrevistas e nos documentos, inicialmente subjetivas, e destacar objetivamente a natureza e a intensidade dos aspectos relacionados ao Saeb com os quais os gestores lidam cotidianamente.

⁴⁹ As duas abordagens metodológicas foram adotadas para integrar a perspectiva histórica e dialética das transformações sociais com a sistematização e análise detalhada das informações, o que permitiu abarcar tanto as dimensões macro, relacionadas às estruturas sociais e históricas, quanto as dimensões micro, focadas nas interações e detalhes específicos dos dados.

Dessa forma, na fase inicial, definida como pré-análise por Bardin (2011), organizamos os dados de maneira apropriada para o estudo, o que incluiu selecionar documentos relevantes, definir pressupostos e objetivos, bem como estabelecer critérios para orientar a investigação. Na segunda, chamada de exploração do material, aplicamos sistematicamente as decisões tomadas, usando operações de codificação, decomposição e enumeração dos dados. Já na terceira fase, denominada tratamento dos resultados, inferência e interpretação, realizamos as ponderações sobre os elementos obtidos. Nessa etapa, o propósito foi conferir sentido e validade às operações estatísticas, aprofundando nas informações iniciais por meio de análises detalhadas, agregações e descrições para destacar suas essências. Para isso, organizamos a codificação considerando as seguintes escolhas: i) unidades de contexto; ii) regras de enumeração, que envolvem a escolha das formas de contagem; e iii) classificação e agregação, selecionando as categorias apropriadas (Bardin, 2011).

A etapa de pré-análise compreendeu a identificação, levantamento e mapeamento dos documentos disponíveis, divididos em basicamente três fontes distintas: as nacionais e específicas do Saeb, as distritais e específicas da SEEDF e as das escolas que se constituem no Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada unidade. O Quadro 11 a seguir apresenta os documentos utilizados na análise.

Quadro 11 – Documentos analisados na pesquisa, por nível de gestão

Nível	Documentos
Nacional	<ul style="list-style-type: none"> ● Documento referência do Saeb; ● Documento das Matrizes de referências; ● Microdados do Saeb 2021; ● Leis e Portarias do Saeb; ● Planilha de resultados do Ideb 2021;
Distrital	<ul style="list-style-type: none"> ● Currículo em Movimento do DF: pressupostos teóricos; ● Currículo em Movimento do DF: ensino fundamental I e II; ● Diretrizes de avaliação educacional do DF; ● Diretrizes Pedagógicas para a organização escolar do 3º ciclo para as aprendizagens; ● Relatório de monitoramento e avaliação do PDE 2021; ● Regimento da rede pública de ensino do DF;
Escolar	<ul style="list-style-type: none"> ● PPP do CEFA ● PPP do CEFB ● PPP do CEFC

Fonte: elaborado pela autora.

Entre os documentos mencionados no Quadro 11, destacamos o PPP por ser essencial à escola, orientando e organizando suas ações educativas com base em princípios, valores e objetivos definidos coletivamente pela comunidade escolar. Ele busca garantir a identidade e a direção da instituição de ensino, promovendo a coerência e a integração das atividades pedagógicas. Esse documento permite, a partir de um diagnóstico, traçar objetivos educacionais com metas de curto, médio e longo prazo, que orientam a organização do trabalho administrativo e pedagógico da instituição. Devido à especificidade da escola, ele é único e, ao mesmo tempo, dinâmico, o que faz com que seja revisado e atualizado periodicamente.

Para análise das entrevistas com os gestores das três esferas de gestão (local, intermediária e central), foram consideradas as categorias *a priori* de investigação, conceitos pré-definidos a partir do referencial teórico. Elaboradas antes da análise empírica e fundamentadas em pressupostos teóricos, essas categorias orientaram o início da investigação de modo que pudessem ser confirmadas e refutadas na análise dos dados obtidos, servindo de lentes para a análise. No caso deste estudo, as categorias *a priori* abrangeram a gestão escolar, a avaliação, a legitimação e a replicação de processos avaliativos externos, elementos centrais na discussão das avaliações externas observados nos materiais. Na segunda etapa, foi possível compor um *corpus* de análise que possibilitou a organização das entrevistas em três dimensões, a saber:

- compreensão dos gestores das três esferas em relação à expressão da política avaliativa nacional no âmbito escolar. Nesta dimensão, investigamos a perspectiva dos gestores sobre as implicações das avaliações externas nas práticas pedagógicas, sua visão sobre a concepção de avaliação trazida por essa abordagem, o papel da gestão na integração entre o processo avaliativo e as práticas pedagógicas na escola, os desafios enfrentados ao articular essa integração, a importância atribuída ao instrumento na definição de metas para a melhoria da qualidade do ensino, as ações desenvolvidas pela gestão em conjunto com o corpo docente para aprimorar as condições de aprendizado dos estudantes com base nos dados gerados, o uso dos questionários contextuais e as conexões percebidas entre o Saeb e o SIPAEDF na escola;
- mediação dos processos pedagógicos e avaliativos na escola. Nesta análise, tratamos do tempo investido pelos gestores (locais) no acompanhamento dos processos pedagógicos, das estratégias empregadas para avaliar o desempenho e acompanhar o aprendizado dos estudantes, da regularidade das discussões da equipe gestora sobre os métodos de avaliação visando promover a melhoria do desempenho escolar e dos principais desafios enfrentados

pela gestão, em relação às práticas pedagógicas e ao processo de estabelecimento de metas de aprendizagem por parte desses gestores;

- uso dos resultados do Saeb pela escola de EFII. Nessa perspectiva temática, abordamos a importância dos resultados do Saeb para as práticas pedagógicas nas escolas analisadas; a eficácia das estratégias da SEEDF, com a mediação da CRET, para promover o uso dos resultados do Saeb nas práticas escolares; os elementos desse sistema avaliativo que são discutidos com o corpo docente para aprimorar a gestão curricular; as estratégias adotadas pela gestão para utilizar os resultados do Saeb nas práticas pedagógicas e os principais desafios que encontram para integrar tais resultados ao cotidiano escolar do EFII do DF.

Durante a exploração das dimensões definidas já na terceira fase da análise, que consiste no tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos dados, conseguimos codificar os textos e identificar duas categorias analíticas *a posteriori*. Essas categorias emergiram derivadas da prática e da análise empírica dos eventos. Elas são utilizadas para ajustar e refinar as categorias conceituais previamente estabelecidas, considerando as particularidades das situações históricas e sociais em análise.

Desse modo, foram definidas duas categorias que se comportaram da seguinte maneira: i) qualidade do ensino (subcategorias: diagnóstico de desempenho e referencial curricular); e ii) uso dos resultados (subcategorias: práticas regulatórias, práticas organizacionais e práticas formativas). As análises viabilizaram discutir os resultados, permitindo uma integração entre os conceitos teóricos predefinidos e os elementos emergentes da prática. Essa abordagem possibilitou o refinamento na compreensão do Saeb, ao confrontar e relacionar as categorias inicialmente propostas com as novas perspectivas reveladas pela investigação empírica, enriquecendo a análise e contribuindo para uma visão mais completa e contextualizada dos resultados. É relevante destacar que, neste capítulo, será discutida a Categoria 1 – qualidade do ensino – juntamente com suas respectivas subcategorias, enquanto a Categoria 2 – uso dos resultados – e suas subcategorias serão abordadas no Capítulo 5.

Para a apresentação das discussões das referidas categorias e subcategorias, a partir das unidades de contexto identificadas e das frequências de suas ocorrências, adotamos códigos para salvaguardar a identidade dos participantes da pesquisa. Os códigos utilizados para os participantes são os seguintes:

- GDB – Gestor Diretor A;
- GDB – Gestor Diretor B;
- GDC – Gestor Diretor C;
- GVDA – Gestor Vice-Diretor A;

- GDVB – Gestor Vice-Diretor B;
- GDVC – Gestor Vice-Diretor C;
- GSPA – Gestor Supervisor Pedagógico A;
- GSPB – Gestor Supervisor Pedagógico B;
- GSPC – Gestor Supervisor Pedagógico C;
- GI – Gestor Intermediário;
- GC – Gestor Central;

Com o objetivo de facilitar a compreensão das categorias e subcategorias que emergiram do estudo, elaboramos o Quadro 12 a seguir.

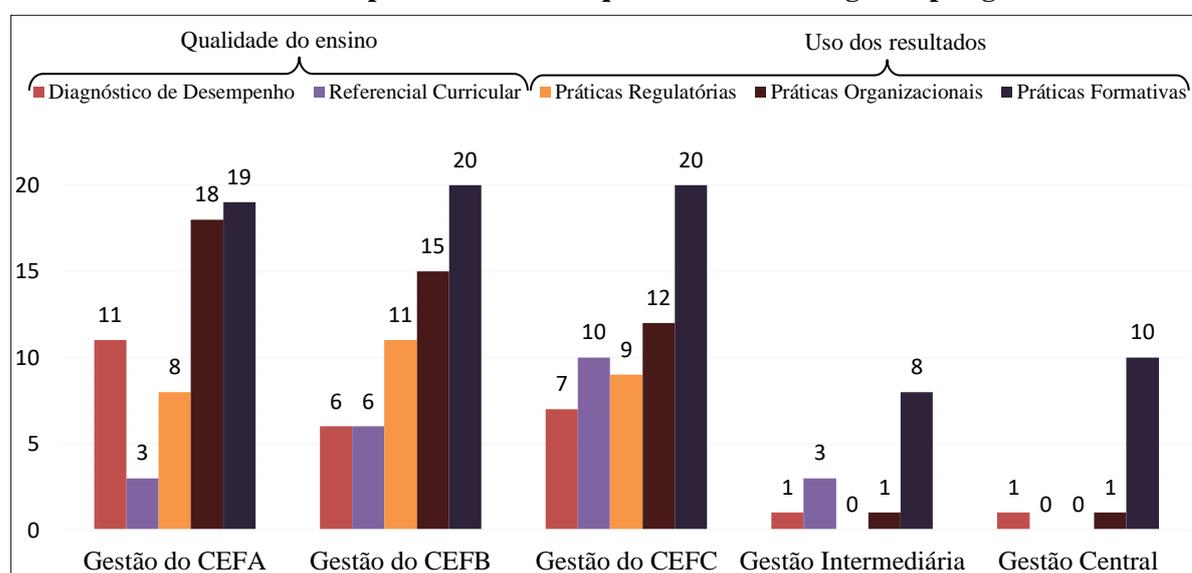
Quadro 12 – Categorias e subcategorias de análise, unidades de contexto conforme frequência e participação

Categoria 1 – Qualidade do ensino			
Subcategorias	Unidade de contexto	Frequência	Participantes
Diagnóstico de desempenho	Destaca a ideia de diagnóstico, no sentido de abordar a análise de dados e informações para identificar pontos fortes e fracos no processo de ensino e aprendizagem, bem como para compreender o desempenho dos estudantes e da escola como um todo.	26	GDA/GDVA/GSPA GDB/GVDB/GSPB GDC/GVDC/GSPC GI GC
Referencial Curricular	Indica que os dados e as demandas do Saeb são considerados na definição e revisão do currículo escolar, destacando aspectos que podem ser priorizados ou aprimorados com base nas avaliações.	22	GDA/GVDA/GSPA GDB/GVDB/GSPB GDC/GSPC GI
Total		48	
Categoria 2 – Uso dos resultados			
Subcategorias	Unidade de Contexto	Frequência	Participantes
Práticas Regulatórias	Aponta a influência de aspectos que regulam as estratégias adotadas nas práticas educacionais e no cotidiano escolar, a partir do Saeb e que influenciam no processo de ensino e aprendizagem.	28	GDA/GVDA/GSPA GDB/GVDB/GSPB GDC/GVDC/GSPC
Práticas Organizacionais	Trata de elementos técnico-administrativos, que impactam em mudanças e aprimoramentos na organização do trabalho pedagógico.	47	GDA/GVDA/GSPA GDB/GVDB/GSPB GDC/GVDC/GSPC GI GC
Práticas Formativas	Pontua o uso e/ou a relevância em utilizar os resultados do Saeb como uma ferramenta para aprimorar os processos educacionais, impulsionar o desenvolvimento dos estudantes e orientar a melhoria das práticas pedagógicas.	77	GDA/GVDA/GSPA GVDB/GSPB GDC/GVDC/GSPC GI GC
Total		152	

Fonte: elaborado pela autora com base nos resultados das entrevistas.

Na categoria 1, observamos que o conceito de qualidade do ensino, conforme expresso pelos gestores, está associado aos bons resultados nos diagnósticos de desempenho dos estudantes e à forma como o currículo escolar está alinhado ao referencial curricular do Saeb. Aparentemente, esses dois aspectos atuam quase que de forma equilibrada e simultânea. Em relação à categoria 2, foram evidenciados diferentes aspectos provocados pelo uso dos resultados que influenciam as práticas educacionais desenvolvidas nas escolas. A recorrência dada a cada subcategoria sugere sua relevância e repercussão, apresentando variações significativas entre elas. Ao considerarmos as frequências das unidades de contexto, organizamos as informações por escola e nível de gestão, o que favoreceu uma exploração detalhada das análises. Para facilitar a compreensão deste contexto analítico, por níveis e/ou unidades de gestão, representamos no Gráfico 3 os padrões de comportamento observados na distribuição das frequências por subcategorias.

Gráfico 3 – Comportamento de frequência das subcategorias por gestão



Fonte: elaborado pela autora com base nos resultados das entrevistas.

A análise da frequência de unidades de contextos recorrentes nas falas, com padrão de ênfase discursiva, pôde ser articulada ao contexto escolar e permitiu identificar e categorizar temas centrais e subtemas, que compuseram as categorias e subcategorias. Assim, de acordo com a frequência em que aparecem nos níveis e unidades de gestão, foram demonstradas características específicas de repercussão, o que nos conduziu à compreensão de diferentes significados atribuídos ao objeto de estudo em cada nível.

Ao discutirmos política educacional, especialmente no contexto do Saeb, é fundamental reconhecer que, por sua natureza de longo prazo, essa política tende a fortalecer a ideia de uma política de Estado em detrimento de políticas de governo. Na busca pela qualidade educacional, as avaliações externas têm promovido a estruturação de processos mais integrados, pautados em resultados e em referenciais curriculares comuns, como a BNCC. Como afirmam Sabia *et al.* (2023, p. 126), “historicamente, a qualidade está pautada desde o Manifesto dos Pioneiros dos anos 30. Contudo, a partir dos anos 90, estrutura-se por meio da busca de políticas mais orgânicas de avaliação e qualidade.” Essa centralidade na noção de qualidade do ensino parece influenciar a forma como os gestores entrevistados compreendem a situação atual, enfatizando elementos relacionados ao resultado da política avaliativa. A pesquisa evidencia que o diagnóstico de desempenho e o referencial curricular do Saeb se configuram como elementos centrais dessa qualidade, servindo como balizadores para as escolas.

No entanto, observa-se uma contradição: embora essa compreensão de qualidade do ensino promova a ideia de justiça social e equidade, ela também tende a eliminar especificidades, não articulando de forma adequada as condições inter e extraescolares. Como resultado, prevalece na educação básica um cenário ainda restritivo e demarcado, de maneira hegemônica, pela cultura avaliativa dos exames, o que fortalece a lógica da performatividade, um elemento típico de processos meritocráticos. Assim, diante dos resultados da pesquisa, identificamos nas duas primeiras subcategorias que emergiram do empírico uma relação direta com a qualidade do ensino, enquanto as três últimas se vinculam ao uso dos resultados.

Diante disso e conforme observado no Gráfico 1, o CEFA destaca-se com um maior nível de inferência no diagnóstico de desempenho, com 11 menções, sugerindo uma ênfase nesse processo em comparação com as outras escolas. Em contraste, o CEFB apresenta a menor inferência (6) nessa área, indicando menor relevância atribuída ao diagnóstico de desempenho. No referencial curricular, o CEFC apresenta o maior nível de inferências (10), demonstrando um alinhamento com a revisão curricular. O CEFA, por outro lado, tem o destaque mais baixo (3), sugerindo que a escola evidencia pouco a revisão e o fortalecimento de seus referenciais curriculares embasados no Saeb.

Na categoria uso dos resultados, especificamente nos reflexos regulatórios, o CEFB lidera com a maior inferência (11), indicando uma forte aproximação com os aspectos regulatórios. O CEFA e o CEFC apresentam pontuações próximas (oito e nove, nesta ordem), refletindo uma aproximação relativa com essa área. Vale lembrar que essas são as escolas com a maior e menor nota no Ideb, respectivamente. Nos reflexos formativos, o CEFB e o CEFC

se destacam com a maior inferência (20 cada). Por outro lado, o CEFA tem uma pontuação um pouco menor (19), mas ainda alta, o que também sugere uma ênfase significativa nos processos formativos.

Nos reflexos organizacionais, o CEFA se destaca com a maior inferência (18), seguido pelo CEFB (15) e pelo CEFC (12). Isso demonstra que o CEFA tem uma forte ênfase em aspectos organizacionais, o que pode estar relacionado ao seu bom desempenho no Ideb 2021. No geral, a análise revela que cada escola possui suas próprias forças e áreas de melhoria relacionadas às categorias e subcategorias estudadas. O CEFA, que possui a maior nota no Ideb, se destaca nos reflexos organizacionais e formativos, sugerindo um uso eficaz dos resultados para a melhoria contínua. O CEFB mostra uma consistência notável nos reflexos regulatórios e formativos, enquanto o CEFC se destaca nos reflexos organizacionais e formativos. Essa análise enfatiza a importância do fortalecimento das práticas escolares, visando à melhoria contínua da qualidade do ensino e ao uso eficaz dos resultados.

A análise das unidades de contexto traduzidas por reiteraões possibilitou o emprego de uma hermenêutica orientada para fundamentar deduções e inferências na obtenção de respostas à pergunta de pesquisa e seus respectivos objetivos. Assim, foi possível identificar as confluências das práticas que se refletem no discurso de cada equipe de gestão escolar e/ou nível de gestão. Essa análise nos permitiu desvelar o que não foi explicitamente comunicado, revelando um potencial subjetivo contido nas mensagens (Bardin, 2011). Dessa forma, buscamos ir além da simples descrição dos conteúdos, procurando compreender os significados subjacentes no que foi revelado pelos gestores em suas entrevistas.

À luz do materialismo histórico-dialético, reconhecemos que um fenômeno é delineado por diversas determinações e que, portanto, “trata-se apenas de encontrar, para determinações singulares concretas, as determinações abstratas correspondentes” (Marx, 2010, p. 32). Essa perspectiva abrange tanto aspectos quantitativos quanto qualitativos, tornando impraticável dissociar essas duas facetas no caminho em direção ao conhecimento. No entanto, ao utilizar a análise de conteúdo é essencial esclarecer que os diferentes aspectos, tanto quantitativos quanto qualitativos dos fenômenos, capturam sua dinâmica e complexidade. Tal entendimento nos permite argumentar que a dicotomia entre quantidade e qualidade é inadequada, uma vez que esses elementos formam uma unidade indissociável e, portanto, estão interligados dentro de um mesmo contexto. Assim, a interligação entre quantidade e qualidade, como princípio fundamental da dialética, desempenhou um papel significativo nos procedimentos de interpretação dos dados desta pesquisa. Como Bardin (2011) afirma, a análise qualitativa é especialmente válida na elaboração de deduções

específicas sobre um acontecimento ou variável de inferência precisa, sendo extremamente útil para investigar e compreender fenômenos em profundidade e em contexto.

A análise de conteúdo permitiu a identificação dos núcleos de significado presentes nas comunicações expressas nas entrevistas, observando a presença e/ou frequência mais relevante para os objetivos definidos. Dessa maneira, a abordagem quantitativa foi fundamentada na frequência de aparição de determinados elementos da mensagem, enquanto a abordagem qualitativa nos permitiu a interpretação das características particulares. Em resumo, embora o trabalho seja proeminentemente qualitativo, utilizamos a abordagem quantitativa para embasar a qualidade das inferências e suas repetições. Como apoio para essa sistematização, fizemos uso do *software* IRAMUTEQ 0.7 *alpha* 2, de 2020, para o trato inicial de alguns elementos do *corpus* de análise, o que possibilitou uma agilidade na quantificação das informações coletadas nas transcrições das entrevistas. Adicionalmente, destacamos que o *software* contribuiu para a categorização e subcategorização das unidades de contexto.

4.2 Caracterização dos entrevistados e do campo de análise

Para entender as relações entre o Saeb e as escolas em diferentes níveis de gestão na SEEDF, examinamos, conforme já mencionado, os dados de três grupos de gestores que atuam nas esferas local, intermediária e central. Nessa análise verificamos qual a idade dos gestores, a formação acadêmica que possuem, o tempo de serviço na SEEDF, bem como o tempo de experiência em sala de aula, em gestão, em termos mais amplos e na função. Por ocasião da coleta de dados, esses aspectos mostraram influenciar no contato, na compreensão e na percepção sobre as políticas educacionais que ajudam a materializar.

O primeiro grupo de entrevistados foi formado pelos gestores das unidades escolares, especificamente os Centros de Ensino Fundamental A (CEFA), B (CEFB) e C (CEFC), grupo que inclui três funções⁵⁰ específicas: diretor, vice-diretor e supervisor pedagógico. Na esfera da gestão intermediária (GI), foi entrevistada a chefe da Unidade de Educação Básica (Unieb) da Coordenação Regional de Ensino de Taguatinga (CRET). Essa esfera de gestão desempenha um papel fundamental na ligação entre a gestão central e a gestão local, pois coordena de maneira mais próxima das escolas sob sua jurisdição, demarcadas por limites geográficos específicos, conforme já mencionado. Também foi realizada uma entrevista com

⁵⁰ Embora faça parte da equipe, conforme regimento da SEEDF, o secretário escolar não foi incluído como participante nesta pesquisa devido à sua atuação técnico-burocrática, considerando que o foco está nos gestores envolvidos diretamente nas práticas pedagógicas das unidades escolares.

a gestora central (GC), diretora da Diretoria de Avaliação (DIAV) da SEEDF, instância responsável por articular todos os processos avaliativos e as orientações do MEC, bem como as diretrizes estabelecidas pelo governo local para a rede de ensino do Distrito Federal.

Os participantes foram previamente contatados pela pesquisadora por meio de carta de apresentação, e-mail e telefonema. A seleção deles seguiu a estrutura organizacional adotada pela SEEDF (gestão local, intermediária e central), o nível de ensino atendido pelas escolas (EF II – anos finais) e as funções específicas da equipe gestora (diretor, vice-diretor, supervisor pedagógico) de cada estabelecimento de ensino. Conforme mencionado no item anterior, foi atribuído a cada participante e escola um código específico para as análises, com o objetivo de preservar suas identidades e garantir que suas contribuições não sejam associadas a trechos dos depoimentos que possam identificá-los.

A pesquisa contou com onze gestores participantes. Foi observada uma predominância do gênero feminino nas três esferas de gestão, com nove entrevistadas, representando 82% do total, enquanto dois entrevistados eram do sexo masculino, correspondendo a 18% dos gestores. Além disso, observamos uma faixa etária variando entre 33 e 55 anos, sendo a gestora central a mais jovem entre eles.

Ao avaliarmos a experiência profissional dos gestores na SEEDF, especificamente em relação à gestão escolar, observamos uma disparidade. Enquanto 81% (nove) dos gestores acumulam mais de 20 anos de experiência profissional na SEEDF, 19% (dois) possuem menos de dez anos. Comparando esses dados ao tempo de experiência em sala de aula, o percentual diminui significativamente, quase que se invertendo, na proporção de que apenas 27,3% (três) dos gestores possuem mais de 10 anos de experiência em regência de classe. Ao tratarmos de experiência em gestão escolar, somente 27,3% (três) dos entrevistados possuem mais de dez anos de experiência em gestão, enquanto os demais, 72,7% (oito), revelam uma variação entre seis meses e oito anos de experiência. A variação da experiência em sala de aula ocorreu entre três e 25 anos, enquanto na gestão escolar oscilou de dois meses a 24 anos.

A diversidade significativa nas experiências dos gestores, tanto em sala de aula quanto em funções de gestão, contribui para a dinâmica na liderança educacional. Enquanto o tempo dedicado à sala de aula pode proporcionar uma compreensão mais profunda dos desafios e necessidades dos estudantes, a experiência em cargos de gestão pode desenvolver habilidades mais refinadas na administração e implementação de políticas educacionais. Essa variedade de experiências e tempos de gestão pode levar a diferentes perspectivas e abordagens na tomada de decisões.

Outro elemento a ser considerado é a análise da relação entre o tempo de serviço na unidade escolar pesquisada e o tempo de gestão na mesma, revelando uma proximidade significativa entre esses dois aspectos para todos os gestores locais. Isso sugere que, assim que chegaram à unidade, assumiram imediatamente funções de gestão. Por outro lado, as gestoras intermediária e central apresentaram um período mais curto de quatro meses e dois anos, respectivamente, em suas funções. No caso dessas funções, a atuação está vinculada a nomeações feitas pela SEEDF, enquanto nas gestões locais o processo é eletivo, por meio da eleição democrática de seus diretores e vice-diretores. Cabe destacar que o supervisor pedagógico consiste em um cargo discricionário de confiança dos eleitos.

Em relação à formação acadêmica dos participantes, é importante notar que todos os gestores possuem graduação em áreas diversas, tais como: Aviação Civil, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Letras-Espanhol, Letras-Inglês, Letras-Português, Matemática, Pedagogia e Psicologia. Todos os 11 gestores são licenciados, havendo um caso em que o gestor tem duas licenciaturas (Educação Física e Física). Adicionalmente, quatro gestores têm também formação no nível de bacharelado (Aviação Civil, Letras-Português e Psicologia), enquanto cinco deles obtiveram uma ou mais especializações. Três gestores possuem título de mestre e um deles estava em processo de conclusão de doutorado à época da coleta dos dados para esta pesquisa. Isso reflete claramente a abordagem didático-pedagógica do Ensino Fundamental II (anos finais), que segmenta o ensino em distintas áreas do conhecimento relacionadas às disciplinas ministradas. A partir de suas atuações como professores, eles progredem para funções de gestão, respeitando os processos de desenvolvimento profissional e provimento de cargos.

Quanto aos estabelecimentos de ensino, em termos gerais, as escolas compartilham semelhanças na comunidade local atendida, uma vez que pertencem à mesma Região Administrativa de Taguatinga e estão localizadas no mesmo setor, lado sul. São vinculadas pedagógica e administrativamente à CRET, apresentam a mesma oferta de atendimento e seguem as perspectivas normativas na SEEDF, incluindo princípios como liberdade, participação, autonomia, respeito à laicidade, pluralidade e diversidade (Distrito Federal, 2019). Resumidamente, essas instituições compartilham características similares em suas estruturas, administração, finanças e abordagem educacional, e também têm equipes gestoras compostas por um número equivalente de profissionais. Todavia, apresentam pequenas variações em relação ao número de estudantes, ao tamanho estrutural da escola, às condições das instalações, e espaços físicos para atividades e atendimentos complementares.

4.3 O sentido da relação Saeb-Escola na visão dos gestores

No cenário da avaliação escolar, educadores e especialistas frequentemente divergem em relação às prioridades, abordagens e metas a serem alcançadas, influenciados por fatores econômicos e sociais que moldam as políticas educacionais (Bonamino *et al.*, 2004). Essas divergências fomentam, entre outros aspectos, os debates no meio acadêmico e profissional acerca dos princípios e propósitos do Saeb, resultando em uma variedade de argumentos, tensões ideológicas e contextuais que permeiam o diálogo sobre as avaliações externas no Brasil (Ribeiro, 2018). Em consequência, as discordâncias reverberam de maneira significativa nas escolas, criando desafios para a organização do trabalho pedagógico e práticas avaliativas, uma vez que influenciam a forma como os gestores, professores e até mesmo os estudantes se relacionam com as políticas educacionais.

Diante das circunstâncias apontadas, cabe à gestão a responsabilidade de articular e conduzir as políticas educacionais, sempre considerando o alcance de sua atuação e a extensão de suas responsabilidades, garantindo que a implementação e execução estejam alinhadas com as diretrizes estabelecidas. Por isso, o presente estudo buscou compreender como os gestores interpretam e se envolvem com essas políticas, levando em consideração os princípios subjacentes à sua estrutura e como esses aspectos se refletem nas escolas, com ênfase no Saeb.

Na perspectiva analítica dos resultados desta pesquisa, a qualidade do ensino surgiu como um tema central na interação entre o Saeb e a escola. Foi constatado que essa questão é definida por dois elementos significativos: o diagnóstico de desempenho, que orienta os objetivos de desenvolvimento das aprendizagens, e as demandas dos testes avaliativos, que influenciam a definição do currículo escolar. A partir desse ponto, nos próximos itens, esses dois aspectos são explorados em detalhes.

4.3.1 Resultados do diagnóstico de desempenho como referencial de qualidade

Na educação brasileira, a discussão sobre qualidade educacional é complexa, uma vez que não há concordância sobre sua definição, devido às tensões de uma sociedade marcada por crescentes desigualdades, o que leva a constantes disputas hegemônicas em torno dos processos de avaliação educacional. Essas tensões conferem à avaliação externa um papel significativo e controverso, já que “não há neutralidade nos métodos utilizados em uma atividade avaliativa” (Sousa, 2014, p. 408). Além disso, é por meio da avaliação externa que o Estado vem embasando suas intervenções no contexto didático-pedagógico, direcionando

recursos técnicos e financeiros, estabelecendo metas e implementando ações educativas e administrativas nas escolas, apoiando-se no discurso de que tais medidas promovem a melhoria da qualidade do ensino. Esse processo tem levado o Saeb a um protagonismo conflituoso, atuando simultaneamente como uma ferramenta importante para medir a qualidade educacional e contribuir na definição de políticas públicas e, ao mesmo tempo, como um elemento gerador de estresse para a comunidade escolar. As pressões, cobranças e comparações impostas pelo Saeb resultam em debates e tensões dentro e fora da escola, já que busca resultados desconsiderando as especificidades locais.

Segundo Sousa (2014), as iniciativas de avaliação externa e a definição de indicadores refletem a crença dos formuladores de políticas educacionais de que testes e indicadores podem melhorar a qualidade do ensino. Os testes e indicadores têm, de fato, o potencial de fornecer informações sobre as aprendizagens dos estudantes e estão integrados à escola, uma vez que a avaliação envolve compreender como os discentes estabelecem suas conclusões a partir do que aprendem. No entanto, é importante reconhecer que os testes e indicadores não são os únicos elementos presentes no processo de ensino e aprendizagem e, portanto, não conseguem abarcar plenamente a construção e avaliação da qualidade do ensino. Assim, acreditamos que a limitação do Saeb em capturar esta complexidade está intrinsecamente ligada ao papel do Estado na definição e implementação de políticas públicas.

De maneira associada ao contexto descrito, é oportuno lembrar que, conforme Marx (2010, p. 38), “a essência das determinações do Estado não consiste em que possam ser consideradas como determinações do Estado, mas sim como determinações lógico-metafísicas em sua forma mais abstrata”. Portanto, as diretrizes do Estado são mais amplas do que as políticas explicitamente declaradas, estando enraizadas em uma estrutura social e histórica mais profunda. Nesse caso, a qualidade educacional não se resume a indicadores quantitativos, mas é moldada por um conjunto de fatores que vão além das políticas públicas, como as desigualdades sociais, as condições econômicas e as relações de poder.

Diante disso, embora os processos avaliativos possuam potencial para contribuir com o diagnóstico educacional, é importante que sejam considerados de maneira integrada, evitando que se estabeleça uma relação exclusivamente direta entre esses resultados e a atividade docente. Como afirmam Machado e Alavarse (2014, p. 417), é essencial que “os resultados de avaliações externas sejam incorporados sem que, contudo, se estabeleça determinismo nas relações entre eles e o trabalho do professor, como se estes fossem os únicos e plenamente capazes de engendrar os resultados escolares”. Isso reforça a necessidade de uma abordagem mais abrangente e contextualizada na avaliação da qualidade do ensino.

Nesse cenário, os resultados desta pesquisa evidenciaram um consenso entre os 11 gestores participantes quanto à percepção de que a utilização de testes e indicadores pode contribuir para a melhoria da educação, sendo amplamente considerados como elementos indicativos dos resultados do processo pedagógico. Isso reforça a hegemonia do processo avaliativo como instrumento de direcionamento educacional. Em relação a isso, um dos entrevistados ressaltou acreditar que o Saeb tenha a “função de garantir, de forma mínima, o direito à qualidade da educação” (GC, informação verbal, 2023). Essa perspectiva ressalta a importância atribuída às avaliações externas como instrumentos para promover e monitorar a excelência na educação. Além disso, reflete a crença de que os testes e indicadores desempenham um papel fundamental na identificação de áreas de aprimoramento e no estabelecimento de metas. Tal crença pode ser exemplificada na fala de outra entrevistada, que destaca: “a partir desse diagnóstico, identificamos áreas que necessitam de melhoria, trazendo os resultados para perto da escola e traçamos metas para avançar” (GVDA, informação verbal, 2023).

A convergência na compreensão de que o diagnóstico de desempenho nos testes pode aprimorar a qualidade da educação nos instiga a ponderar sobre a noção de consenso delineada por Gramsci (2017). Segundo o autor, o consenso caracteriza-se na predominância do discurso hegemônico como uma ferramenta de dominação, em que as ideias ou modos de pensar e agir permeiam as relações sociais. Ainda conforme o autor, uma classe dominante visa sempre preservar, proteger e fortalecer sua frente teórica ou ideológica, exercendo influência direta ou indireta sobre a opinião pública. Quando uma ideia é amplamente aceita e compartilhada, ela se torna hegemônica, exercendo uma influência profunda na sociedade ao moldar percepções, valores e comportamentos de maneira significativa. Essa hegemonia ideológica, quando aplicada à relação entre o Saeb e a escola, pode influenciar profundamente a dinâmica e as prioridades educacionais, moldando, entre outros aspectos, suas práticas pedagógicas. A aceitação generalizada entre os gestores da relevância das avaliações externas para a melhoria da educação ilustra essa hegemonia, configurando a maneira como a política educacional vem sendo compreendida, implementada e desenvolvida.

Na análise dos dados, percebemos que os 11 entrevistados veem a interação entre o Saeb e a escola como uma oportunidade para aprimorar, e não para determinar a qualidade do ensino. Eles reconhecem o diagnóstico de desempenho como uma ferramenta essencial para a análise de dados e informações, alinhada à ideia de promoção da qualidade. Esse entendimento é exemplificado por uma das participantes da pesquisa, que afirma: “os dados estatísticos são importantes para que possamos obter uma visão geral de como está o processo

de aprendizagem dos estudantes nas áreas básicas do ensino” (GSPB, comunicação verbal, 2023). A fala supracitada parece ser fonte de identificação de desempenho no processo educativo, favorecendo a compreensão das condições dos estudantes e, conseqüentemente, da instituição como um todo. “A análise dos resultados possibilita identificar os pontos fracos e, a partir desse diagnóstico, planejar estratégias para reforçar o ensino dos conteúdos” (GDC, informação verbal, 2023). A valorização dos dados estatísticos demonstra uma aparente relação entre o diagnóstico de desempenho e a compreensão das condições básicas do ensino ofertado, reforçando o discurso hegemônico de que a avaliação externa influencia na melhoria da qualidade.

Gramsci (2017) descreve que, em uma sociedade dividida em classes, a supremacia de uma delas não é estabelecida apenas pela imposição coercitiva, mas também pelo consenso e pela anuência voluntária de indivíduos e grupos em relação a comportamentos e ideias determinadas. Essa lógica de domínio, sustentada pela unanimidade, constitui a expressão hegemônica do poder de uma classe sobre as outras. No contexto do Saeb, isso pode ser interpretado como a prevalência dos interesses do Estado sobre os das escolas, influenciando as práticas educacionais e moldando as percepções acerca do papel da avaliação externa na promoção da qualidade da educação.

A concepção hegemônica sobre a importância dos dados de desempenho como motores de melhorias nas escolas e na rede de ensino pode ser analisada à luz das observações de Marx e Engels (1998, p. 74) sobre as ideias dominantes de uma época e seu reflexo nas ações do Estado. Segundo os autores, "a forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época segue-se que todas as instituições comuns são mediadas pelo Estado e adquirem, através dele, uma forma política". Nesse sentido, o uso dos dados de desempenho como base para promover melhorias nas escolas reflete uma lógica que reforça os interesses estatais, integrando-se à hegemonia política. Essa lógica prioriza as diretrizes do Estado, frequentemente em detrimento das reais necessidades e especificidades das escolas. Assim, a hegemonia estatal se manifesta não apenas por meio da imposição de normas, mas também na construção de consensos que orientam as práticas educativas. Isso revela a complexa inter-relação entre avaliação, poder e educação, na qual as políticas de desempenho escolar são usadas como instrumento de controle e perpetuação de uma visão centralizada.

Essa visão consensual e, conseqüentemente, de reflexos hegemônicos, está alinhada ao primeiro objetivo delineado no documento de referência do Saeb em vigor, que destaca, como foco da política educacional, a avaliação da qualidade, equidade e eficiência da

educação praticada (Inep, 2018). Por sua vez, a missão do Saeb está diretamente articulada à meta 7⁵¹ do PNE 2014-2024, que visa promover a qualidade da educação básica por meio da melhoria do fluxo escolar e do desempenho dos estudantes, com o alcance de médias satisfatórias nos testes e indicadores (MEC, 2014). Portanto, é evidente a concordância entre a política educacional nacional e a visão dos gestores participantes do Distrito Federal, refletindo o alinhamento à política educacional local. O fato citado revela uma afinidade entre as propostas estabelecidas para o Saeb, posicionando o diagnóstico de desempenho como um elemento intrínseco à qualidade educacional almejada.

As Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar definidas pela SEEDF para o 3º Ciclo, que corresponde ao EFII, ressaltam que “a avaliação diagnóstica é uma das funções da avaliação. É a que se antecipa às demais e pode promover ações formativas, se considerados e respeitados os elementos que ela pode fazer emergir” (Distrito Federal, 2014b, p. 49). A consideração prescrita no documento reafirma a ideia do diagnóstico como importante elemento do processo avaliativo, contudo, deixa claro que para além do diagnóstico é necessário respeitar certos aspectos para estabelecer um uso formativo adequado.

De acordo com o documento, os aspectos incluem a participação dos envolvidos; a garantia de que as informações sejam utilizadas exclusivamente para ações interventivas, sem resultar em exclusões, punições ou constrangimentos; e a integração com outros níveis de avaliação, como as internas de aprendizagem e institucional (Distrito Federal, 2014b). Essa abordagem, em relação à avaliação diagnóstica, evidencia tanto sua importância como instrumento de melhoria contínua quanto a necessidade de utilizá-la de maneira adequada e responsável para que contribua com a perspectiva formativa do processo educativo.

Contudo, a política de avaliação externa reflete uma tendência global de intensificação das políticas públicas de orientação mercadológica, apoiada pelos princípios e métodos da gestão gerencial na educação. Os princípios e métodos, baseados na racionalidade econômica, focam na eficiência, nos resultados e na otimização de recursos. Isso demanda uma abordagem controladora e fiscalizadora do processo educativo, o que pode afastar a implementação de valores mais humanizadores.

Diante do exposto, podemos inferir que o diagnóstico de desempenho promovido pelo Saeb, relacionado à busca pela qualidade do ensino, está alinhado às proposições pedagógicas no Distrito Federal e reconhecido pelos gestores participantes. No entanto,

⁵¹ Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio (Brasil, 2014).

ressaltamos que, segundo uma gestora entrevistada, as avaliações externas do Saeb oferecem uma perspectiva mais abrangente da realidade escolar, uma visão que parece ser mais valorizada, conferindo certa supremacia a essas avaliações em relação aos instrumentos internos. Essa ideia é refletida na seguinte fala:

[...] quando realizamos avaliações internas, podemos orientar o trabalho do professor, identificando avanços e áreas que necessitam de melhoria. Porém, ao participarmos de avaliações externas, como estaduais ou nacionais, conseguimos perceber a posição da nossa escola em um contexto mais amplo. Nesse sentido, considero essas avaliações muito importantes para situar o trabalho pedagógico, oferecendo uma visão clara das áreas que precisamos melhorar (GDVA, comunicação verbal, 2023).

O discurso da entrevistada reforça a noção de que a avaliação externa possui um valor significativo para contextualizar o desenvolvimento escolar e, conseqüentemente, sustenta a visão de que ela é mais importante para orientar o trabalho pedagógico do que as avaliações internas. Isso evidencia que o Saeb, além de se consolidar como um elemento indutor da qualidade do ensino, tem ganhado preponderância sobre os instrumentos de avaliação utilizados pelas escolas. Aqui, é pertinente considerar uma ponderação de Nardi (2023) sobre a ideia de qualidade nas políticas educacionais. Para o autor, a tensão na educação, entre atender as demandas econômicas e promover o desenvolvimento individual, está intrinsecamente ligada à noção de qualidade, por isso, ele alerta que abordagens centradas em resultados de avaliações contrastam com aquelas que a veem como um direito social.

Portanto, os efeitos indutivos da conexão entre diagnóstico de desempenho e qualidade podem gerar uma variedade de conseqüências, estratégias e comportamentos contraditórios, dependendo da concepção adotada a partir deles, como ressaltam as Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 3º Ciclo da SEEDF. Por exemplo, como efeito negativo, isso pode resultar em uma abordagem que prioriza a preparação dos estudantes para os testes padronizados. “Essas avaliações provocam algumas situações dentro das escolas, porque quando são aplicadas e vê-se o resultado, e principalmente quando o resultado não é o esperado, há vários questionamentos com o objetivo de voltar e revisar os conteúdos” (GDB, informação verbal, 2023), isso pode levar a práticas pedagógicas mais focadas na memorização de conteúdos em detrimento do desenvolvimento de habilidades e competências.

A prática de ensino exclusivamente voltada para alcançar médias satisfatórias nas avaliações é característica típica das políticas de responsabilização na educação, resultando

em um controle mais rigoroso sobre a comunidade escolar. No entanto, é importante notar que essa prática pode variar em abordagem e intensidade, dependendo do contexto específico de cada escola e das intenções dos envolvidos. Para além das motivações e estratégias que moldam o cotidiano escolar, a lógica de responsabilização pode levar a comunidade escolar a se adaptar aos modelos impostos, pressionando-a a redefinir seus objetivos e metas educacionais para atender aos indicadores de qualidade e assegurar uma boa classificação nos diagnósticos de desempenho.

Na análise das frequências nas respostas por unidade escolar, foi possível observar que o CEFA, que obteve o melhor resultado no Ideb 2021 entre as escolas pesquisadas, atribuiu maior ênfase à qualidade do ensino por meio do diagnóstico de desempenho, com 11 referências sobre a temática. Em contrapartida, o CEFB e o CEFC apresentaram uma frequência menor, com seis e sete referências, respectivamente. Essa diferença sugere uma desigualdade na relevância dada ao diagnóstico de desempenho e, portanto, sendo necessária a análise de como os dados são utilizados e por que as outras escolas não atribuíram a mesma importância a essa ferramenta.

Investigando os documentos norteadores das práticas pedagógicas das escolas, identificamos no PPP do CEFA que a instituição afirma fazer

[...] uso das avaliações de larga escala de nível regional e federal para basilar suas ações e formação de projetos que visem o melhor aproveitamento das aprendizagens de acordo com os resultados destas [...]. O padrão de elaboração de questões nas avaliações supracitadas é reproduzido pelos professores (PPP/CEFA, 2022, p.20).

Apesar de a escola ter um índice no Ideb maior em relação às demais, ela admite que utiliza as avaliações para guiar suas práticas formativas. Nesse sentido, nota-se uma tendência de reprodução dos padrões dessas avaliações, levando a instituição a negligenciar sua capacidade de estabelecer uma identidade avaliativa própria e alcançar resultados por meio do conhecimento adquirido no processo, e não apenas pelo treinamento para obter resultados, o que resultaria na verdadeira expansão do conhecimento dos estudantes. Como mencionado, essa é uma abordagem centrada no treinamento e na resposta às exigências externas do Saeb. Tal influência suscita a reflexão de que, embora a escola possa estar obtendo bons resultados no Ideb com isso, possivelmente pode também estar limitando outros elementos importantes do processo e sendo contraproducente em aspectos igualmente relevantes do currículo. A replicação dos padrões de avaliação reforça a concepção hegemônica de que bons resultados

nos diagnósticos de desempenho correspondem à qualidade do ensino. Nesse sentido, retornamos à visão de Gramsci (2017), ao compreender que a hegemonia é estabelecida e mantida não apenas pela coerção, mas também pela persuasão e pelo consentimento ideológico sutil.

No CEFB, que apresenta um índice intermediário no Ideb 2021 em comparação às outras duas escolas estudadas, as intervenções fundamentadas no desempenho em avaliações externas visam assegurar que

[...] os estudantes consigam bons resultados tanto nas avaliações quanto na aquisição do conhecimento de forma geral. A partir da análise de gráficos e resultados de avaliações externas [...] o corpo docente formulará nova estratégia interventiva em busca de recuperar a aprendizagem dos descritores com menor desempenho, para que os estudantes possam alcançar o nível esperado de proficiência e avançar com sucesso nas etapas posteriores de estudos (PPP/CEFB, 2023, p.32).

Enquanto a CEFA afirma replicar os padrões das avaliações externas para melhorar a qualidade do ensino, a abordagem do CEFB, apesar de também visar o sucesso dos estudantes, está claramente atrelada ao cumprimento das proficiências exigidas pelos testes. A estratégia adotada também parece estar predominantemente centrada no resultado do diagnóstico de desempenho das avaliações externas. Aqui, é possível identificar uma tendência em direcionar o ensino e as intervenções exclusivamente para atender aos critérios da avaliação. Ao priorizar a recuperação dos descritores com menor desempenho, essa abordagem pode inadvertidamente promover uma cultura avaliativa excessivamente orientada para a preparação nos testes, em detrimento do estímulo a uma mentalidade de aprendizado processual, contínuo e crítico. Não se trata de menosprezar a utilização dos dados para intervenções direcionadas às dificuldades, mas sim de reconhecer que há uma linha tênue entre focar nas fraquezas e fortalecer competências para avançar para outras áreas importantes do currículo.

Na visão do gestor GDC, os resultados no Saeb demonstram o nível do trabalho da escola. “É por meio dos resultados que ficamos sabendo como está o desempenho da escola, do nosso ensino, em particular” (GDC, informação verbal, 2023). Em sua visão, além da relação direta entre o diagnóstico de desempenho da escola no Saeb e a qualidade do trabalho educacional desenvolvido, há também a percepção de que os bons resultados alcançados nos testes conferem valor à instituição. Ele enfatiza isso dizendo que o Saeb “[...] proporciona maior credibilidade ao nosso trabalho” (GDC, informação verbal, 2023). Nessa perspectiva,

estamos diante de uma abordagem regulatória em relação às práticas pedagógicas, evidenciando o consentimento à influência dos resultados nos diagnósticos de desempenho sobre a valorização do trabalho escolar, que é hegemonicamente retratado como elemento importante para a qualidade e aceito como validador da ação pedagógica. No dito caso, a legitimação da política avaliativa está sendo fundamentada na premissa de que alcançar bons resultados promove a escola e pode dar visibilidade positiva à instituição. No entanto, além da importância atribuída aos instrumentos e resultados, essa situação levanta a questão de que, para que o trabalho da escola seja reconhecido, os resultados de uma avaliação externa são considerados essenciais. Essa condição faz com que o Saeb se sobreponha à lógica interna da escola, comprometendo não apenas sua autonomia, mas também intensificando a regulação sobre ela.

Importa destacar que a avaliação deve servir como um instrumento para subsidiar as decisões relacionadas à aprendizagem dos estudantes, com o objetivo de garantir a qualidade dos resultados que estão sendo alcançados (Luckesi, 2011). Portanto, ela faz parte do processo e não é um fim em si mesma. Reconhecemos que as avaliações externas do Saeb podem contribuir com informações importantes para aprimorar a qualidade da educação, mas é essencial equilibrar sua relevância com a valorização da autonomia e da ação da escola, garantindo que o foco principal permaneça na promoção de uma aprendizagem significativa para os estudantes a ser definida pela escola. Esse mecanismo de autorregulação por meio da avaliação externa está vinculado a um processo de reestruturação produtiva, com o objetivo de alinhar a formação às demandas do mercado de trabalho e às necessidades capitalistas de produção de mão-de-obra conforme os padrões de desempenho exigidos.

Esse enfoque contrasta com a ideia de avaliação voltada para o desenvolvimento das aprendizagens e a formação humana. Seguindo essa lógica, as avaliações externas em larga escala têm sido revestidas com o discurso da qualidade e implementadas por meio de políticas de responsabilização. Nessa abordagem, o ônus pela melhoria dos resultados é transferido para os gestores das escolas e, conseqüentemente, para os professores, eximindo o Estado de sua responsabilidade em relação à qualidade da educação.

No PPP do CEFC, escola que apresentou o menor índice entre as três analisadas no Ideb de 2021, identificamos que os dados do Saeb foram utilizados para descrever a comunidade escolar e seu desempenho, algo que não foi observado nas outras escolas. A aplicação também está em conformidade com o princípio de transparência estabelecido na

Meta 7.10⁵² do PNE 2014-2024 (Brasil, 2014), fornecendo visibilidade às informações sobre os resultados da escola. Tal fato pode facilitar o acesso às informações e o acompanhamento dos resultados, embora com algumas ressalvas, devido aos diversos efeitos contraditórios que a divulgação pode provocar. Se, por um lado, ela facilita o processo de autoavaliação, permitindo que a comunidade escolar estabeleça uma relação direta com seus resultados e busque discutir coletivamente suas ações e desempenhos, por outro, contribui para o fortalecimento das políticas de responsabilização que resultam em culpabilização de diversas ordens.

Nesse ínterim, as repercussões na divulgação dos resultados à comunidade escolar, mesmo que incentivem a autoavaliação, abrem espaço para ranqueamentos e punições. Lima (2012) vai ainda mais longe, ao destacar, a possibilidade de práticas de violências simbólicas⁵³ tratadas por Bourdieu (1989), entre os profissionais da organização. Portanto, o destaque aos resultados precisa ter uma objetividade clara, diretiva e orientada, de modo que carregue potenciais, mas precisa ser conduzida pela gestão e fundamentada na ideia de retroalimentação do processo educativo, visando o desenvolvimento contínuo e aprimoramento do ensino-aprendizagem.

Considerando a finalidade primordial dos dados do Saeb, a supervisora pedagógica do CEFC afirma que eles são levados em consideração para compor metas e promover melhorias na qualidade do ensino.

Esses números são um ponto de partida para o planejamento anual, ajudando a identificar áreas que precisam de melhoria. Consideramos os resultados dos concursos de redação, das provas e outros indicadores para ajustar o aprendizado no próximo ano. Analisamos os resultados e definimos as ações a serem tomadas a partir disso (GSPC, informação verbal, 2023).

Embora haja essa perspectiva para os dados, observa-se no PPP do CEFC a ausência de detalhamento sobre como eles são tratados e relacionados às práticas pedagógicas adotadas pela instituição. Em relação ao Saeb, os dados foram apenas divulgados, no entanto, o que chama a atenção é a referência feita pela escola aos dados do SIPAEDF, processo avaliativo não destacado pelas escolas CEFA e CEFB. Ao mencionar a avaliação local, o documento da

⁵² Esta meta tem por princípio fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, visando à melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, com o objetivo de atingir as médias nacionais estabelecidas para o Ideb. Isso inclui garantir a transparência e o acesso público às informações técnicas do sistema de avaliação (Brasil, 2014).

⁵³ É uma forma de poder exercido sobre a mente e o corpo das pessoas de maneira sutil e, muitas vezes, invisível e legitimado por meio das estruturas sociais e culturais existentes na sociedade (Bourdieu, 1989).

escola, ora em análise, afirma utilizar suas informações para elaborar os Relatórios Formativos de Avaliação dos Estudantes (RFA), organizar as turmas no ano letivo subsequente e estabelecer reagrupamentos dos estudantes, conforme seus níveis de aprendizagem apresentados na “Avaliação em Destaque”⁵⁴, visando momentos de monitoria ou intervenções de apoio ao processo de ensino e aprendizagem (PPP/CEFC, 2023). A compreensão e utilização dos resultados das avaliações externas demonstra a influência que eles exercem sobre a escola, que passa a utilizar os dados para modificar contextos organizacionais e fortalecer os processos de formação com base nos resultados.

Tal abordagem contribui para a construção de uma nova lógica e mentalidade institucional, na qual os dados não apenas orientam as práticas pedagógicas, mas também redefinem a estrutura organizacional e o foco educativo, alinhando-os com as demandas e expectativas impostas pelas políticas avaliativas. Essa nova lógica, centrada na gestão por resultados, promove uma cultura de constante adaptação e reavaliação, que pode tanto oferecer oportunidades para o aprimoramento contínuo quanto limitar a autonomia e a diversidade das práticas pedagógicas tradicionais.

O tratamento dado aos resultados dos sistemas avaliativos no CEFC revela uma abordagem diferenciada. Enquanto nas propostas pedagógicas do CEFA e CEFB não foram observadas evidências do uso desses dados para descrever a comunidade escolar e seus desempenhos (Saeb), bem como para pautar estratégias de intervenção e organização do trabalho pedagógico, como apresentado com o SIPAEDF, no CEFC, esse emprego foi identificado, sugerindo uma atitude proativa em relação ao uso e compartilhamento dos dados da realidade institucional.

No entanto, apesar desse avanço, as proposições de uso dos dados relacionados às práticas pedagógicas adotadas pela última instituição mencionada ainda parecem estar aquém de suas potencialidades. Os aspectos observados no PPP do CEFC podem indicar uma assimilação restrita do Saeb, ou ainda, a priorização do processo avaliativo distrital sobre o nacional. Isso ocorre porque a abordagem dada aos resultados do Saeb limitou-se à sua divulgação, enquanto a dos do SIPAEDF evidenciou estratégias interventivas na organização do trabalho pedagógico e no refinamento das informações sobre os estudantes, além de possíveis mediações no processo de ensino e aprendizagem.

Em linhas gerais, a análise do PPP do CEFC revela tanto fragilidades quanto potencialidades no uso do diagnóstico de desempenho escolar, quando comparado aos CEFA

⁵⁴ Expressão usada no PPP da escola para se referir às avaliações promovidas pelo SIPAEDF.

e CEFB, já que evidencia a preocupação em utilizar os dados para ações concretas de mediação e apoio aos estudantes. Essa perspectiva sinaliza um interesse na utilização dos dados avaliativos das políticas educacionais, visando orientar as estratégias pedagógicas e impulsionar a qualidade do ensino. É importante destacar a presença significativa dos dados do SIPAEDF na proposta pedagógica dessa unidade escolar. Contudo, é importante compreender que entre os 11 gestores, dos quais nove são locais, sete (64%) gestores escolares afirmaram não ter conhecimento suficiente sobre o SIPAEDF para analisar sua relação com o Saeb. Como demonstrado por muitos outros estudos na área, a situação reflete uma característica peculiar da avaliação local, evidenciando a falta de conhecimento dos gestores sobre o processo avaliativo distrital. Esse cenário revela uma lacuna na compreensão do papel e da relevância dessa avaliação na formulação de estratégias e na tomada de decisões pedagógicas.

Para a gestora intermediária, o processo avaliativo local, o SIPAEDF, altera as habilidades a cada avaliação e, por isso, “não permite a continuidade e, conseqüentemente, a construção de uma série histórica” (GI, comunicação verbal, 2023). A entrevistada acredita que isso isola a avaliação da esfera nacional e considera tal fato prejudicial ao trabalho da gestão intermediária. Já a gestora central esclarece que a SEEDF tem o interesse em adotar para o Distrito Federal uma abordagem diferente das assumidas pelas Unidades Federativas. Ela observa que muitas Unidades Federativas reproduziram o modelo do Saeb em suas próprias avaliações, utilizando estrutura, conceitos e taxonomias semelhantes. Destaca, ainda, que essa replicação, embora tente passar a ideia de exclusividade, acaba gerando uma espécie de competição velada entre as avaliações locais e o Saeb, o que afirma trazer prejuízos para o processo avaliativo.

É como se os Estados observassem a política nacional, a replicassem, mas não a aprimorassem adequadamente. Isso fica claro, especialmente no pós-pandemia [Covid-19]. Estamos todos começando a perceber que essa integração não era tão eficaz quanto pensávamos. Embora alguns Estados tenham políticas bem estabelecidas com escalas de proficiências iguais, ainda não existe comparabilidade entre a avaliação nacional e a local, nem avanços significativos nessa direção. Pesquisamos e vimos que poucos possuem ou disponibilizam qualquer menção aos questionários contextuais. Então, do mesmo jeito que vemos no Saeb muita ênfase no conteúdo e pouca no contexto, verificamos isso nas avaliações locais [das escolas]. E o DF está buscando algo diferente, embora pareça estar em um cenário de atraso e com a ideia de estar constantemente em construção, ao passo que os outros Estados tiveram que aprender, apesar de muito investimento, que estavam replicando uma avaliação nacional sem impacto na aprendizagem (GC, informação verbal, 2023).

A dificuldade dos gestores em compreender e utilizar os dados do SIPAEDF pode ser explicada, em grande parte, pela ausência de definições claras da política educacional de avaliação local. Sem diretrizes bem estabelecidas, é natural que os gestores enfrentem obstáculos na interpretação e aplicação eficaz desses dados. Além disso, observamos divergências entre as visões intermediária e central. Enquanto a gestora intermediária aponta para a falta de similaridade entre as políticas educacionais, o que, segundo a entrevistada, dificulta seu trabalho junto às escolas, a gestora central sinaliza não haver interesse em repetir o alinhamento feito em outras Unidades Federativas, por acreditar que isso não tenha sido tão benéfico quanto parecia, e busca evitar o mesmo em relação ao DF. A gestora central acentua que o sistema avaliativo do DF não está totalmente implementado, o que sugere que ele ainda está em fase experimental ou de desenvolvimento inicial.

Isso pode explicar, pelo menos em parte, a dificuldade dos demais gestores entrevistados em analisar a relação entre os dois processos avaliativos (local e nacional). É compreensível que, sem um sistema avaliativo consolidado, os gestores escolares tenham dificuldade em assimilar como as avaliações externas se encaixam no contexto educacional local, o que pode justificar o não engajamento nelas. Essas percepções se articulam com uma das categorias metodológicas escolhidas para esta pesquisa: a contradição, que é caracterizada por sua natureza relacional e seu movimento dinâmico e antagônico (Cury, 2000). Essa abordagem é essencial para analisar os relatos das entrevistadas, pois permite uma compreensão mais ampla das dinâmicas que fundamentam o objeto de estudo. Dessa forma, a perspectiva da contradição oferece uma visão aprofundada e crítica das relações e tensões envolvidas, enriquecendo a análise e ampliando a compreensão dos fenômenos observados.

Considerando os Projetos Político-Pedagógicos das escolas e suas respectivas influências na relação entre qualidade e desempenho, e levando em conta o resultado do CEFC e sua abordagem aos processos de avaliação externa, podemos inferir que um índice baixo no Ideb não está necessariamente relacionado ao desinteresse na avaliação externa ou em seus resultados. Por outro lado, observamos que a ausência de parâmetros claros das políticas avaliativas, como no caso do SIPAEDF, também pode contribuir para a falta de articulação e engajamento da política avaliativa nas escolas por meio de seus gestores. Sendo possível ponderar que a falta de orientação sobre como articular esses elementos e fazer um uso adequado dos resultados seja um dos pontos que pode prejudicar a efetivação adequada das políticas educacionais.

Conforme evidenciado nas implicações do diagnóstico de desempenho na relação entre Saeb e a escola, e de acordo com Sousa (2014), os resultados dos estudantes em

avaliações de larga escala têm exercido uma influência gradual sobre as concepções e iniciativas de gestão educacional, visando à promoção da qualidade. Foi possível evidenciar que há interesse na articulação entre os resultados e as práticas, mas que existe uma divergência entre as formas como isso ocorre. Em consequência, a relevância da gestão em relação à sua atuação nas práticas pedagógicas e à compreensão dos elementos estruturantes das políticas avaliativas precisa ser entendida pela equipe gestora, para que haja uma adequada incorporação dessas políticas no contexto escolar.

Para a gestora central, a compreensão dos gestores sobre a política avaliativa é primordial, pois destaca que

[...] o perfil pedagógico do diretor escolar tem um impacto significativo no planejamento e na gestão da escola. Quando um professor assume essa função e mantém um enfoque pedagógico, isso afeta diretamente a maneira como a escola é conduzida. Por outro lado, quando o diretor prioriza áreas não pedagógicas, como a gestão financeira, por exemplo, o impacto na avaliação educacional pode não ser tão significativo. É evidente que quanto mais o diretor se concentra em questões pedagógicas, mais perceptível é o impacto na escola. Isso se manifesta tanto em avaliações padronizadas, como o Saeb, quanto em processos de avaliação formativa, ao longo do ano letivo. Assim, o perfil do diretor emerge como um fator importante para o sucesso da escola em diversas avaliações, sejam elas em larga escala ou mais específicas da aprendizagem (GC, informação verbal, 2023).

Na visão da referida gestora, a abordagem adotada pela gestão em seu estilo de atuação tem um impacto significativo no funcionamento da escola, influenciando sua qualidade e, conseqüentemente, refletindo diretamente no desempenho dos estudantes. A gestão escolar é uma prática complexa que envolve não apenas o planejamento e a participação, mas também a autonomia da unidade de ensino, além da interação com a comunidade e a avaliação das atividades pedagógicas, bem como a aplicação dos recursos materiais disponíveis. Portanto, os gestores desempenham um papel ativo na mediação das disputas educacionais e na implementação de políticas públicas.

Nesse sentido, Oliveira e Pena (2018) destacam que tal mediação pode ser utilizada para facilitar a efetivação das abordagens regulatórias de maneira subjetiva, promovendo uma cultura organizacional em que o desempenho é valorizado por todos os envolvidos. Diante desse considerável potencial de influência sobre a escola, é essencial proporcionar suporte ao gestor para que ele direcione essa influência de forma eficaz, contribuindo para a implementação efetiva das políticas educacionais vigentes. Isso se deve ao fato de que as ações do gestor podem tanto favorecer quanto inibir abordagens regulatórias e formativas, impactando diretamente o desenvolvimento e a qualidade do ensino na instituição.

Assim, parece ser consenso que o diagnóstico de desempenho tem se mostrado fundamental para compreender o processo de aprendizagem dos estudantes e orientar as práticas pedagógicas. A concepção formativa pode se beneficiar dessa abordagem, pois os professores podem ajustar suas ações com base em mais uma evidência. Essa compreensão implica a possibilidade de revisar as atividades desenvolvidas a partir dos resultados, com o foco voltado para o processo educativo, o que pode ser configurado como uma contribuição dos procedimentos avaliativos à prática formativa. No entanto, embora haja uma hegemonia no pensamento de que o diagnóstico de desempenho favorece a compreensão do nível de aprendizagem dos estudantes, essa abordagem precisa de direcionamento adequado para ser efetiva.

Essas considerações tornam claro que é essencial adotar uma abordagem realista em relação às expectativas em torno do Saeb. Importa reconhecer que a avaliação de sistemas é fundamental, pois os gestores não podem ser culpados por tomar decisões sem ter acesso a informações básicas. Contudo, é necessário reavaliar o papel do Saeb na promoção da qualidade do ensino, especialmente por meio do diagnóstico de desempenho, e compreender a complexidade da relação entre o referido sistema avaliativo e a escola, com suas reverberações contraditórias no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a dialética convida a considerar a presença simultânea de aspectos opostos, mostrando como eles podem coexistir e se influenciar mutuamente de modo que

[...] cada nova tese que descobre na razão absoluta e que é a negação da primeira tese torna-se, para ela, uma síntese, que aceita ingenuamente como a solução do problema em causa. Eis por que esta razão se debate em contradições sempre novas até que, não mais as encontrando, se apercebe que todas as suas teses e sínteses são apenas hipóteses contraditórias (Marx, 1985, p. 113).

O trecho apresentado sugere que as conclusões geradas pela razão são, na verdade, hipóteses provisórias e limitadas, incapazes de oferecer uma verdade absoluta e definitiva. Assim, destaca a natureza inquieta da razão, que está sempre em busca de novas respostas e explicações. No alinhamento com essa ideia, a cada nova tentativa de resolver problemas educacionais, a razão procura uma síntese, uma unificação dos sentidos. No entanto, essa busca pode levar à fusão de novos elementos, refletindo o dinamismo da relação entre o Saeb e a escola, na qual o real e o abstrato se entrelaçam e influenciam mutuamente. Essa percepção permite entender como o comportamento das partes, no caso o diagnóstico de desempenho, influencia o conjunto da qualidade do ensino. O diagnóstico é um componente desse todo, que

também inclui outras variáveis, como a relação com o referencial curricular adotado na política educacional do Saeb e que será explorada na sequência.

4.3.2 Influência do currículo do Saeb na percepção da qualidade do ensino

Por natureza, os seres humanos agem em função de construir resultados (Luckesi, 2011). No âmbito escolar, essa ação se manifesta na intencionalidade expressa no currículo, que não apenas delinea os objetivos a serem atingidos, mas também concentra a essência da ação pedagógica. Na SEEDF, tal orientação é concretizada pelo Currículo em Movimento, que se fundamenta nas concepções da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural (Distrito Federal, 2018b). As referidas abordagens representam uma opção teórico-metodológica alinhada às pedagogias contra-hegemônicas⁵⁵, que consideram múltiplos fatores na busca por compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico e material. O fundamento principal dessas concepções está na visão do materialismo histórico-dialético, que envolve interpretar a história a partir do desenvolvimento econômico e da determinação das condições materiais da existência humana (Marx, 1985).

A avaliação no contexto da Pedagogia Histórico-Crítica considera a interação entre vários elementos: conteúdo (o que ensinar), estudantes (para quem ensinar), objetivos (para que ensinar) e recursos (como ensinar). Refletir sobre esses aspectos exige uma compreensão clara do papel da escola na formação de cidadãos que saibam respeitar seus próprios ritmos e os progressos de seus colegas, evitando a criação de uma sociedade competitiva na qual aqueles com notas mais altas recebem maior prestígio, sem que isso necessariamente reflita seus verdadeiros valores ou conhecimentos. A avaliação na abordagem em destaque vai além da simples medição de conhecimentos, da classificação ou da punição. Ela envolve a mediação do conhecimento e o respeito pelo ritmo de aprendizado de cada indivíduo, reconhecendo o erro como uma etapa no caminho para o acerto. Avaliar implica em uma revisão constante da prática, não focando apenas no desempenho do estudante, mas entendendo que a avaliação é um reflexo da própria atuação e um julgamento da ação pedagógica.

Na mesma abordagem pedagógica, o currículo se estabelece com a compreensão de que “os conteúdos do ensino não são outros senão os conteúdos culturais universais que vieram a constituir-se como patrimônio comum da humanidade, sendo permanentemente

⁵⁵ Esse termo refere-se às vivências, concepções e princípios que estão fora da cultura predominante; abordagens alternativas e contestadoras que mudam ao longo do tempo, de acordo com as condições reais; atividades humanas que acontecem à margem ou em contraste com o padrão dominante (Cordeiro; Santos, 2020).

reavaliados à luz das realidades sociais nas quais vivem os alunos” (Saviani, 2013, p. 421). Quando a escola contextualiza os conteúdos e os relaciona com a realidade dos discentes, contribui para uma formação engajada que os prepara para uma participação social ativa e transformadora. “Pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano exige a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos” (Mészáros, 2008, p. 9). Nesse sentido, a qualidade do ensino está diretamente ligada à capacidade de promover uma educação que não apenas transmite informações, como também desenvolve habilidades críticas, valores éticos e uma consciência social nos estudantes.

Para Sousa (2014), as avaliações externas do Saeb refletem uma abordagem conteudista que busca ajustar os instrumentos e concepções educacionais a uma lógica mercadológica, alinhada com os interesses do capital. Ainda segundo a autora, sob essa perspectiva, a educação, tradicionalmente vista como um direito, é transformada em uma mercadoria que qualifica para o mercado e não para a vida. Em consequência, ela passa a ser gerenciada sob uma lógica produtivista, baseada na premissa de que existem padrões variáveis de qualidade no ensino.

A avaliação, pautada por tais características, tende a imprimir uma lógica e dinâmica organizacional nos sistemas de ensino, que se expressam no estímulo à competição entre as instituições educacionais e no interior delas, refletindo-se na forma de gestão e no currículo. Quanto ao currículo, destaca-se sua possível conformação aos testes de rendimento aplicados aos alunos, que tendem a ser vistos como os delimitadores do conhecimento que “tem valor”, entendido o conhecimento como o conjunto de informações a serem assimiladas pelos alunos e passíveis de testagem (Sousa, 2003, p. 187).

Nessa lógica, a dinâmica de competição que se instaura tanto entre instituições educativas quanto internamente pode gerar uma série de efeitos adversos, incluindo pressão excessiva sobre os estudantes e professores, além de uma possível negligência de áreas do conhecimento que não estão diretamente relacionadas ao desempenho nos testes, mas que são essenciais para o desenvolvimento integral do discente. A longo prazo, isso pode afetar não apenas a qualidade da educação, mas também a capacidade de formação de cidadãos aptos a lidar com os complexos desafios da sociedade contemporânea. Assim, à luz da análise de Sousa (2003) sobre avaliações externas, fica evidente que a abordagem teórico-metodológica do currículo da SEEDF difere significativamente daquela utilizada pelo Saeb. Isso nos leva a

discutir uma possível contradição na incorporação dos fundamentos da política avaliativa do Saeb no Distrito Federal, a partir dos resultados obtidos por esta pesquisa.

No contexto governamental, a obrigatoriedade da rede de ensino local em participar do Saeb, fornecendo as informações necessárias, reflete a inserção do DF em um sistema educacional mais amplo, que é orientado por políticas nacionais que visam padronizar e avaliar a qualidade da educação em todo o país. Contudo, é importante destacar que, embora a SEEDF seja obrigada a participar do processo de coleta de dados e informações, não há uma imposição direta para que adote integralmente os métodos ou princípios da política avaliativa nacional em suas práticas avaliativas internas. Tal situação, no entanto, não está isenta de pressões.

A hegemonia do Saeb, enquanto instrumento de avaliação educacional de grande alcance, pode criar uma pressão indireta para que seus métodos e princípios sejam incorporados nas práticas avaliativas locais. Esse cenário pode se manifestar de várias maneiras, desde a comparação dos resultados com outras Unidades Federativas até a expectativa de alinhamento com as metas estabelecidas pelo Saeb. Ao considerar o conceito de totalidade, como discutido por Marx (1985), podemos entender que a realidade educacional do DF não se desenvolve de forma isolada, mas está condicionada por um contexto mais amplo. Assim, a SEEDF, ao participar do Saeb, se insere em uma rede de influências e determinações que moldam suas políticas e práticas educacionais. Mesmo que ela não adote integralmente os métodos avaliativos nacionais, a própria participação no processo implica em uma interação constante com essa totalidade, na qual as práticas locais são influenciadas, direta ou indiretamente, pelos parâmetros estabelecidos em nível nacional.

A análise da interação entre o Saeb e as escolas no DF pode ser realizada a partir das categorias de totalidade e contradição. A totalidade refere-se à maneira como as práticas avaliativas locais estão inseridas em um sistema mais amplo, no qual cada elemento está interconectado e é influenciado pelos demais. A contradição, por sua vez, emerge quando consideramos as pressões para que as escolas se alinhem aos princípios do Saeb, apesar das peculiaridades e necessidades locais que podem demandar abordagens diferentes. Tais contradições são evidentes quando analisamos os efeitos do Saeb na gestão escolar e nas práticas pedagógicas.

Por um lado, o Saeb fornece dados que podem ser importantes para a identificação de áreas que necessitam de melhorias. Esses dados oferecem uma visão comparativa do desempenho das escolas em relação aos padrões nacionais, o que pode ser útil para orientar políticas educacionais e práticas pedagógicas. No entanto, por outro lado, essa padronização

pode entrar em conflito com as necessidades específicas das escolas e dos estudantes do Distrito Federal. Além disso, a pressão para melhorar os resultados no Saeb pode levar a uma ênfase excessiva na preparação para os testes, em detrimento de outras formas de aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes. A referida situação cria uma tensão entre a necessidade de atender às demandas de uma avaliação nacional e a obrigação de proporcionar uma educação que responda às necessidades e contextos locais.

Portanto, ao refletirmos sobre essa dinâmica entre o Saeb e as escolas no DF, percebemos que a relação não é simples nem linear. Ela está inserida em uma totalidade complexa, na qual diferentes forças e influências interagem de forma contraditória. A análise dessas interações nos permite compreender melhor como as políticas educacionais nacionais impactam as práticas locais e como as escolas e gestores respondem a essas pressões. É necessário um equilíbrio cuidadoso para que as avaliações externas do Saeb possam ser utilizadas de forma construtiva, sem comprometer a autonomia das escolas e a relevância do contexto local em suas práticas pedagógicas.

Embora haja, por parte da SEEDF, divergência teórica em relação à lógica avaliativa nacional, os resultados da pesquisa mostraram uma convergência prática. A convergência é observada à medida que métodos e princípios são progressivamente adotados nas estratégias das escolas de EFII no Distrito Federal, o que inclui a incorporação dos referenciais curriculares das avaliações externas do Saeb como parâmetros de qualidade do ensino. O fato de nove dos onze gestores mencionarem a importância das avaliações para a elaboração, revisão e atualização dos currículos escolares reflete a influência cada vez maior das avaliações externas na educação básica local, transformando as práticas pedagógicas nas escolas estudadas. As determinações estão alterando gradualmente a dinâmica dos processos educacionais e reforçando a hegemonia da regulação e da reprodução de concepções capitalistas na produção do conhecimento e na formação dos estudantes. Esse movimento dialético reflete a contradição inerente ao processo: enquanto há uma resistência teórica pela fundamentação curricular, na prática, observa-se a incorporação de elementos que reforçam a lógica avaliativa nacional. A fala de um gestor exemplifica como a qualidade do processo educacional vinculado ao referencial curricular adotado pela política educacional do Saeb ilustra esse movimento hegemônico:

[...] os resultados fornecem um panorama claro de onde é necessário concentrar esforços. A discussão orientada pelos resultados é uma ferramenta importante para aprimorar o nosso ensino, assim a gente concentra nas áreas que demandam maior atenção e reforço. Os resultados do Saeb desempenham o papel de nos orientar com

a exigência mínima necessária a ser garantida na aprendizagem dos estudantes (GDC, informação verbal, 2023).

A partir desse entendimento do gestor, podemos inferir que a escola pode estar reforçando o sentido do trabalho em função dos resultados das avaliações, adaptando-se às demandas do Saeb, em vez de priorizar o currículo proposto pela rede. Segundo Libâneo (2004), o ato pedagógico é um processo contínuo e dinâmico que se inicia no planejamento e permeia toda a prática educativa, buscando identificar alternativas e criar condições concretas para a solução de problemas e tomada de decisões. Seu caráter processual indica que ele não se limita a um plano prévio que simplesmente antecipa a prática, mas envolve uma série de ações, reflexões e deliberações ao longo do processo. Portanto, a ênfase nos resultados das avaliações na reformulação do currículo escolar altera o trabalho educativo, colocando o resultado antes do processo de construção do conhecimento.

Nesse caso, não são os objetivos de ensino que irão determinar as formas de avaliação, mas a avaliação é que acabará por determinar os objetivos, ou seja, dependendo das finalidades postas pelos governos em relação à avaliação do sistema de ensino, ter-se-á uma escola funcional a serviços dos interesses de agências externas à escola (Libâneo, 2004, p. 240).

É aceitável pensar que resultados avaliativos tendem a retroalimentar as ações na organização do trabalho pedagógico, desde que essa influência se origine internamente na escola e não em avaliações externas. No entanto, o que ocorre é justamente a inversão dessa lógica por via das avaliações externas do Saeb, como demonstram as declarações a seguir:

[...] reconhecemos que as implicações atuais são mais sobre a revisão e estudo dos conteúdos. Com base nessas informações, promovemos reuniões com os professores para identificar disciplinas que precisam de melhoria e desenvolver projetos para abordá-las (GVDB, informação verbal, 2023).

[...] representam uma oportunidade de reestruturação no percurso educacional. Dessa forma, nossa abordagem é organizada e orientada pelos dados obtidos nos resultados do Saeb, focando nas áreas que necessitam de melhoria e implementando estratégias específicas para cada disciplina (GSPC, informação verbal, 2023).

É possível supor, a partir das falas dos entrevistados, que a ação pedagógica está sendo mediada com o objetivo de priorizar e aprimorar os resultados, em vez de se concentrar no processo que leva a eles. Quando consideramos que o currículo e o exercício de planejar

se referem a uma antecipação da prática, visando prever e programar ações e resultados desejados (Libâneo, 2004), percebemos nessa mediação com a perspectiva fundamentada no diagnóstico de desempenho, um trabalho que se desenvolve em função dos resultados das avaliações externas. Essa abordagem evidencia uma estratégia invertida, permitindo que as intervenções sejam guiadas pelos resultados alcançados no Saeb. Diante disso, podemos inferir que as escolas estão sob a influência de processos típicos de *accountability*, que envolvem uma avaliação mediada pelo desempenho dos estudantes em testes padronizados e índices educacionais. Segundo Fernandes e Gremaud (2020), essa concepção avaliativa busca medir a eficácia das escolas, dos professores e dos sistemas educacionais a partir do desempenho, podendo gerar impactos variados, que vão de fracos a fortes.

Ao considerar a análise dos referidos autores sobre a variação do impacto das políticas de *accountability*, observamos que, até a finalização desta pesquisa, o Distrito Federal parece estar limitado à divulgação dos resultados dos estudantes por escola e rede de ensino, o que representa um impacto considerado fraco. Contudo, essa prática tem provocado mudanças significativas no núcleo do trabalho pedagógico, afetando as prioridades curriculares, e há a possibilidade de que esse impacto se expanda no futuro. Assim, a preocupação não está apenas no impacto da divulgação dos resultados ou na falha em captar o verdadeiro aprendizado dos estudantes, mas no direcionamento dos métodos de ensino para “ensinar para o teste”.

Ademais, um dos entrevistados afirmou que as avaliações “permitem identificar o que não alcançamos e o que pretendemos atingir” (GDVA, informação verbal, 2023). A adoção de medidas com essa finalidade parte de uma decisão da gestão sob a lógica de um conteúdo estabelecido a partir dos referenciais de produtividade e monitoramento, que são as tendências da política de avaliação de larga escala (Sousa, 2003), em detrimento de uma abordagem histórica e crítica da fundamentação do currículo da SEEDF. Ampliando a discussão, Bauer *et al.* (2015, p.1.375) reforçam essa ideia por admitirem que “a pressão para melhoria de resultados pode levar os dirigentes escolares a tomar decisões sobre o gerenciamento do tempo e conteúdo a serem ensinados que podem ter influência negativa sobre professores e alunos”. E, como já sinalizado, isso pode ter repercussões que, gradualmente, geram impactos mais fortes, o que eleva progressivamente a discussão para um outro nível dos processos de *accountability*.

Considerando que o referencial curricular estabelecido pelo Saeb está permeado de valores, interesses e propósitos que se refletem em suas avaliações e são definidos pela hegemonia de uma política educacional, a avaliação não é neutra, mas está profundamente

ligada a relações ideológicas, de poder e de controle social. Conforme destacado por Jesus e Brandalise (2020, p.72), “a política curricular determina um currículo mínimo, o qual reflete um juízo sobre a existência humana e um projeto de sociedade”. O Saeb, como política educacional, está sujeito aos interesses político-ideológicos estabelecidos pela intencionalidade de seus responsáveis. Portanto, é importante compreender que a adoção de medidas realizadas pela escola que se restrinjam exclusivamente aos parâmetros do Saeb apresentam duas falhas fundamentais. A primeira é que isso limita os objetivos pedagógicos aos interesses exclusivistas de métricas de desempenho. A segunda resulta na desarticulação da formação contínua e processual que deve ocorrer na integração entre currículo, planejamento, execução e avaliação como partes essenciais da gestão educacional.

O trabalho pedagógico desenvolvido nas unidades escolares, portanto, deve estar voltado para as necessidades de aprendizagens de todos os estudantes, respeitando seus tempos de desenvolvimento, com a garantia de um processo contínuo de formação integral. O ensino, então, não fica restrito à transmissão de conteúdos e à prática de avaliações que valorizem apenas o caráter quantitativo ao final de cada bimestre; diferente disso, aprimora-se constantemente os processos de ensinar, de aprender e de avaliar (Distrito Federal, 2018a, p. 10).

De acordo com o trecho em destaque, o trabalho pedagógico na SEEDF é projetado para atender às diversas necessidades de aprendizagem dos estudantes, com um foco particular em respeitar os diferentes ritmos de desenvolvimento e assegurar uma formação integral. Há uma ênfase contínua no aprimoramento dos processos educativos, destacando-se a necessidade de adaptar e inovar as metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação. Além disso, o currículo da SEEDF foi desenvolvido, segundo seu próprio documento, com base em estudos e debates realizados por profissionais da educação, integrado aos conhecimentos essenciais da BNCC (Distrito Federal, 2018a).

Por outro lado, ao analisarmos o documento de referência do Saeb, observamos que ele também resulta de discussões entre a equipe técnica do Inep e especialistas de diversas áreas educacionais. Publicado em 2018, o documento está estruturado de modo a relacionar Eixos Cognitivos⁵⁶ e Eixos do Conhecimento⁵⁷ com componentes curriculares da BNCC (Inep, 2018). Assim, identificamos uma convergência curricular entre o Saeb e a SEEDF na

⁵⁶ Ensino Fundamental II (5º e 9º ano) – Linguagens: reconhecer, analisar, avaliar e produzir. Matemática: compreender e aplicar conceitos e procedimentos; resolver problemas e argumentar (Inep, 2018).

⁵⁷ Ensino Fundamental II (5º e 9º ano) – Linguagens: leitura, análise linguística/semiótica e produção de textos; Arte; Educação Física e Língua Inglesa. Matemática: números, álgebra, geometria, grandezas e medidas, probabilidade e estatística (Inep, 2018).

definição dos conteúdos, por meio da BNCC, apesar das diferenças teórico-metodológicas nas concepções educacionais entre eles. Ainda que cada instância avaliativa apresente particularidades distintas em suas abordagens e aplicações pedagógicas, há uma base comum que facilita a integração e a harmonização dos objetivos educacionais. Nesse ponto, alguns elementos precisam ser esclarecidos. Para além das polêmicas teórico-ideológicas que envolvem as discussões da BNCC, importa destacar essa convergência com o objetivo de demonstrar que, embora existam divergências entre os pressupostos que fundamentam os processos avaliativos, há um ponto em comum, que representa um elemento unificador. Assim, ao considerarmos os conteúdos independentemente das abordagens adotadas, temos um “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (MEC, 2017, p. 7).

No entanto, surge uma nova contradição: por um lado, o trabalho que os gestores buscam realizar alinha-se curricularmente às diretrizes previstas no Saeb que, em teoria, se articula à BNCC; por outro, os gestores apontam uma desarticulação entre essas diretrizes e as reais necessidades das escolas. Na perspectiva de Marx (1985), cada nova categoria ou conceito surge como uma tentativa social de superar as desigualdades e contradições geradas pela categoria anterior. No entanto, essa tentativa de promover a igualdade dentro de um sistema contraditório frequentemente resulta na criação de novas contradições. No contexto da avaliação educacional, isso se reflete nas críticas que surgem em relação ao Saeb. Embora o Saeb busque estabelecer padrões de qualidade e igualdade na educação, as críticas apontam para a insuficiência dessa abordagem ao lidar com a realidade específica das escolas. Como evidenciado no relato de GSPC (informação verbal, 2023), há uma falta de alinhamento entre o Saeb e o contexto escolar, o que evidencia a precariedade na “contextualização da prova externa em relação à realidade vivenciada pela escola”.

Assim, o esforço para criar um sistema de avaliação uniforme e justo acaba por gerar novas contradições, evidenciando a complexidade e as limitações intrínsecas das tentativas de resolver desigualdades educacionais por meio de políticas padronizadas. Portanto, estamos diante de um reconhecimento da importância das avaliações externas pelos gestores locais, mas que contraditoriamente, segundo eles, estão desarticuladas das necessidades locais e, por isso, dificultam a obtenção de bons resultados, o que na teoria não deveria ocorrer, já que as bases são as mesmas. Nesse cenário, quais outros elementos podem ser revelados a partir dessa contradição?

A avaliação do Saeb é composta por provas cognitivas de desempenho dos estudantes, que são elaboradas com base em matrizes curriculares específicas e restritas às

disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas (edição de 2023)⁵⁸. Sabemos que a qualidade da educação não se reduz exclusivamente ao desempenho nessas disciplinas, mas reconhecemos que elas são fundamentais para a construção da qualidade do ensino. Aqui há dois elementos a serem destacados: primeiro, essas avaliações são restritas a algumas disciplinas específicas; segundo elas, não fazem parte do processo intrínseco da escola, que se desenvolve ao longo do tempo e de acordo com as necessidades definidas pela própria comunidade escolar.

Nesse contexto, embora as avaliações internas e externas estejam interligadas, existe a possibilidade de conflito caso os resultados e índices de uma sobreponham-se aos da outra, uma vez que cada uma desempenha funções distintas. Isso não impede que cooperem mutuamente com a dinâmica de desenvolvimento estudantil e institucional, basta que sejam melhor articuladas e reconhecidas conforme suas funções. “Por isso, faz-se cada vez mais necessária a distinção entre as avaliações do aproveitamento escolar dos alunos e avaliação institucional, ou seja, entre a avaliação feita pelos professores e as avaliações da eficácia dos sistemas de ensino e do conjunto de escolas” (Libâneo, 2004, p. 238).

O que observamos é que as avaliações externas entram em conflito com a organização do trabalho pedagógico, tomando uma posição contrária ao esperado. É importante apreender, nessa relação, o olhar sobre a totalidade das múltiplas relações e do movimento contraditório e complexo em que se situa a avaliação. A contradição é inerente à realidade, pois, como Marx (1985, p. 109) afirma, “o que constitui o movimento dialético é a coexistência de dois lados contraditórios, sua luta e sua fusão em uma categoria nova”. A partir dessa compreensão, percebemos que a categoria da contradição contribui para a análise da complexidade do sentido da avaliação, que se constitui sob duas vertentes antagônicas discutidas ao longo deste trabalho. A primeira segue uma lógica formativa e qualitativa, com foco na transformação social e institucional; em contraste, a segunda opera sob uma lógica meritocrática, orientada pelo mercado, regulação, controle e monitoramento. Sob essa perspectiva, a relação de tensão entre as avaliações externas e o trabalho pedagógico faz parte do movimento dialético que caracteriza a avaliação.

Nesse sentido, devemos reconhecer que cada processo avaliativo possui o seu lugar e o problema está na sobreposição. A avaliação das aprendizagens deve ser feita pelos professores e também avaliada por eles com base nos processos de ensino realizados na sala de aula. A avaliação externa possui outra função, que é orientar a política educacional, a gestão

⁵⁸ Por ocasião da finalização desta pesquisa, os resultados ainda não tinham sido divulgados pelo Inep.

dos sistemas e das escolas, além de subsidiar a pesquisa (Libâneo, 2004). A articulação entre a avaliação interna, focada no acompanhamento do dia a dia da sala de aula, e a avaliação externa, que oferece um panorama mais amplo do sistema educacional, é fundamental para a melhoria contínua da educação. No entanto, essa articulação exige um esforço conjunto de professores, gestores e pesquisadores, além de superar desafios como a falta de tempo e recursos, e a diversidade de instrumentos e metodologias avaliativas. O sentido almejado é a articulação entre elas, de modo que os resultados de uma possam informar e enriquecer as ações da outra, promovendo um ciclo contínuo de melhoria. Assim, os professores podem utilizar os resultados das avaliações em escala nacional ou regional para orientar seu trabalho, enquanto os sistemas escolares conduzem suas avaliações considerando as realidades locais.

Adicionalmente, apesar do desafio de articular os dois processos avaliativos de forma integrada e simultânea, os gestores reconhecem as limitações das avaliações externas, mas também admitem que elas favorecem o seu uso como referencial curricular, conforme destacado por um deles: “essas informações servem como um guia para orientar nosso trabalho. As metas para os estudantes são estabelecidas com base nos resultados do próprio Saeb. Iniciamos o ano revisando os resultados do ano anterior [...] utilizamos o Saeb como uma base referencial” (GSPB, informação verbal, 2023). Aqui cabe o alerta da gestora intermediária para a necessidade de cautela na garantia de que esses elementos não sejam o referencial curricular da escola.

Considero interessante, mas, em alguns pontos, as pessoas tendem a reduzir o currículo como se fosse o Saeb, como se fossem a mesma coisa, o que não é verdade. [...] É importante compreender que as avaliações externas destacam elementos do currículo, mas não representam o currículo em sua totalidade, algo que considero importante destacar e trabalhar. [...] Estabelecemos uma relação entre o que o currículo demonstra e o que o Saeb aborda, ressaltando que o Saeb não é o currículo em si. Na verdade, o Saeb pinça alguns elementos [mas] ele não é currículo. É interessante trabalhar isso de forma mais sistematizada para que as escolas percebam essas nuances (GI, informação verbal, 2023).

A observação da gestora é especialmente relevante, pois sugere que as escolas podem estar simplificando o currículo para atender às demandas dos processos avaliativos. No caso do CEFC, foi constatada uma ênfase no referencial curricular em detrimento do diagnóstico de desempenho, o que reforça a necessidade de maior atenção às práticas pedagógicas. Sem dúvida, o diagnóstico de desempenho é essencial para identificar as dificuldades dos estudantes, ajustar as estratégias de ensino e oferecer um acompanhamento individualizado.

Em paralelo a isso, a simplificação do conteúdo curricular é um desafio que exige uma análise cuidadosa e a adoção de medidas para garantir igualdade e qualidade na educação.

Outro aspecto particularmente notável é a inversão completa das menções entre as duas subcategorias analíticas (diagnóstico de desempenho e referencial curricular) nas escolas CEFA e CEFC. Nos relatos do CEFA, o diagnóstico de desempenho foi mencionado 11 vezes, em comparação com apenas três menções ao referencial curricular. No CEFC, essa relação se inverte, com dez menções ao referencial curricular e sete ao diagnóstico de desempenho. Já na escola CEFB, observou-se um equilíbrio entre as duas categorias analíticas, com seis menções para cada uma delas. Essas divergências podem sinalizar variações significativas na maneira como as escolas pesquisadas priorizam as diferentes dimensões do currículo em resposta às demandas avaliativas.

Entretanto, é importante destacar que, embora haja uma ênfase aparente na ideia de referencial curricular, com 22 menções entre nove gestores locais e a gestora intermediária, a gestão central não fez referência a essa perspectiva. Além disso, alguns gestores apontam que as avaliações estão desconectadas da realidade escolar, como já mencionado. Segundo eles, isso ocorre porque as avaliações não levam em consideração os interesses e as particularidades locais, um aspecto que foi destacado 16 vezes. Os gestores GSPC e o GSPB relataram situações em que é possível visualizar essa questão:

[...] utilizamos o Saeb como uma base referencial, bem como as provas multidisciplinares que realizamos e mantemos em nossos registros, não sendo devolvidas aos estudantes (GSPC, informação verbal, 2023).

Vamos comparar os resultados das avaliações externas com os das nossas avaliações diagnósticas, que são aplicadas no início do ano em cada escola. Com base nisso, vamos elaborar estratégias curriculares, principalmente em português e matemática, que são fundamentais para todas as outras disciplinas, em conjunto com os professores. Assim, vamos identificar o que pode ser feito para apoiar os estudantes com maiores dificuldades (GSPB, informação verbal, 2023).

Os relatos dos gestores nos levam a refletir que suas respectivas escolas podem estar atribuindo um sentido inadequado às avaliações, como o de referencial curricular. Essa atribuição pode ter implicações diretas na qualidade do ensino e na aprendizagem dos estudantes, já que é possível que as escolas confundam a matriz curricular, que orienta o planejamento pedagógico, com a matriz de referência das avaliações externas do Saeb. Essa confusão pode resultar na priorização de conteúdos mais facilmente mensuráveis pelos testes em detrimento de aspectos importantes do desenvolvimento dos estudantes, como

criatividade, colaboração e pensamento crítico. Ao focar em conteúdos específicos para as avaliações, as escolas podem fragmentar o conhecimento, descontextualizando-o e dificultando a construção de aprendizagens significativas. Ademais, a busca por melhores resultados nas avaliações externas pode levar gestores e professores a adotar práticas pedagógicas que priorizam a quantidade de conteúdo em vez da qualidade da aprendizagem.

Em relação ao ponto mencionado, também é um aspecto importante a formação da equipe gestora e dos professores em avaliação, visto que muitos deles podem não ter uma formação adequada sobre o tema, dificultando a compreensão dos diferentes tipos de avaliação e seus objetivos. A falta de conhecimento sobre instrumentos avaliativos limita a capacidade dos educadores de avaliar de forma abrangente o desenvolvimento dos estudantes. Além disso, a visão restrita da avaliação como um instrumento de classificação e julgamento, em vez de uma ferramenta para acompanhar o processo de aprendizagem, pode valorizar a quantidade de acertos em detrimento da qualidade das respostas, levando à memorização mecânica de conteúdos e à falta de compreensão profunda. Ademais, a influência de políticas educacionais que buscam resultados imediatos pode levar à adoção de práticas pedagógicas que priorizam o ensino de conteúdos básicos e a memorização, em detrimento do desenvolvimento de habilidades mais complexas.

Estamos diante de uma má interpretação da política avaliativa, que precisa ser revista quando consideramos as reais possibilidades de aproveitamento das informações do Saeb. A questão aqui é muito mais sutil e não deve partir apenas das escolas, mas de um trabalho conjunto entre o sistema e as unidades escolares. Se, por um lado, as instituições de ensino devem tomar consciência de que a avaliação não abrange suas particularidades, por outro, o Saeb precisa ser repensado de modo a colaborar com o aproveitamento das informações sem gerar pressões sobre elas. Assim, o desafio está em criar um sistema de avaliação que não apenas teste o conhecimento dos estudantes de maneira adequada e eficaz, mas também respeite, reflita e colabore na incorporação das particularidades de cada contexto educacional.

Feitas essas considerações e partindo da premissa de que os dados são de alguma maneira incorporados, seja como diagnóstico de desempenho ou como referencial curricular, e refletindo sobre as fragilidades na divergência entre teoria e prática nas avaliações, buscamos entender quais dados do Saeb são utilizados pelos gestores na formulação de metas para melhorar a qualidade do ensino. Nessa investigação, notamos a existência, mais uma vez, tanto de concordâncias quanto de divergências nas respostas. Inicialmente, dois gestores

locais (18%) declararam não utilizar os dados do Saeb para estabelecer metas, enquanto os outros dois membros de suas equipes contradizem essa afirmação. Sete (64%) gestores afirmam utilizar as informações, porém sem especificar quais são essas informações, apenas mencionam a avaliação a partir de referências dos termos de pontos fortes e fracos nos seus resultados. Uma (9%) gestora não soube informar, e outra (9%), destaca para além da autossuperação de índices e resultados em provas, alega utilizar as estatísticas de participação como elemento a ser considerado como meta de melhoria. Existem várias possibilidades que podem levar a essa situação de disparidade nas respostas dos gestores sobre o uso dos dados (desempenho e/ou currículo) do Saeb na formulação de metas para melhorar a qualidade do ensino, incluindo algumas delas:

- falta de comunicação interna: pode não haver comunicação dentro da equipe de gestão, levando a diferentes interpretações sobre o que seria o uso dos dados do Saeb na formulação de metas;
- dificuldade de alinhamento na equipe: os gestores podem não estar alinhados quanto à importância desses dados, quais seriam eles ou, até mesmo, como eles devem ser utilizados;
- diferentes abordagens de gestão: os gestores podem ter diferentes estilos de gestão ou entendimentos sobre como estabelecer metas educacionais, implicando que alguns possam preferir basear suas metas em desempenho, enquanto outros valorizam o currículo do Saeb;
- desafios na compreensão dos dados do Saeb: alguns gestores podem não ter uma compreensão completa do que seriam os dados do Saeb ou de como utilizá-los de forma eficaz na formulação de metas. Isso pode levar a uma relutância em confiar nas informações fornecidas pela política educacional ou em integrá-las nas estratégias de melhoria educacional;
- pressão externa: os gestores podem se sentir pressionados, ou por instâncias superiores ou pela comunidade, a atingir determinadas metas educacionais. Esse fator pode influenciar suas respostas sobre o uso dos dados do Saeb, mesmo que sua prática real seja diferente;
- ausência de recursos ou capacitação: pode haver falta de recursos ou capacitação para analisar e interpretar os dados do Saeb de forma eficaz, dificultando a integração desses dados na formulação de metas educacionais.

Os fatores elencados são apenas alguns daqueles que podem contribuir para as discrepâncias nas respostas sobre o uso dos dados, sejam eles de desempenho ou curriculares do Saeb na formulação de metas educacionais. Uma abordagem interventiva para essa

situação pode envolver a comunicação das expectativas em relação ao uso das informações do Saeb, à formação adequada dos gestores e ao estabelecimento de processos claros para integrá-los na formulação de metas educacionais. Tais questões que envolvem o uso dos resultados serão aprofundadas no próximo capítulo.

Um elemento importante na análise, que se liga diretamente à abordagem teórico-metodológica do currículo da SEEDF, é a utilização de questionários contextuais. Esses instrumentos são essenciais para coletar informações sobre as variáveis que influenciam o desempenho acadêmico dos estudantes. Eles são criados para identificar os fatores escolares que impactam os resultados educacionais, considerando que

[...] a aferição isolada da aprendizagem não é capaz de estimar qualidade, visto que a educação escolar não envolve apenas o que os estudantes demonstram saber, mas também as interações entre o ambiente que os envolve e as relações que estabelecem entre os diversos sujeitos do processo educacional (Inep, 2020, p.1).

Os questionários contextuais são destinados a gestores (tanto centrais quanto locais), professores e estudantes. Para os gestores centrais, as perguntas dos questionários focam no funcionamento das redes de ensino, abrangendo aspectos como as etapas de ensino atendidas, as metodologias de organização e planejamento, além de informações pessoais e profissionais dos gestores, entre outros tópicos.

Por sua vez, os questionários para gestores locais focam em questões como o perfil e experiência, as atividades realizadas, os recursos disponíveis e a infraestrutura das escolas. No questionário para professores, há tópicos sobre dados pessoais (idade, sexo, etnia, etc.), hábitos culturais, condições de trabalho, formação profissional, percepções sobre a gestão escolar, clima escolar, práticas pedagógicas e, na edição de 2021, aspectos específicos relacionados à pandemia da Covid-19 (Inep, 2020). Por fim, os questionários destinados aos estudantes incluem questões que abrangem desde identificação de gênero, idade e etnia até o nível de escolaridade dos pais, condições dos equipamentos domésticos, distâncias percorridas para chegar à escola, tipo de transporte utilizado, tipos de escola em que já estudaram, comportamento do fluxo escolar do estudante, e o tempo dedicado às atividades diárias.

Considerando a abordagem pedagógica do currículo da SEEDF, que se alinha às pedagogias contra-hegemônicas enfocando a compreensão da educação por meio de múltiplos fatores históricos e materiais, os questionários contextuais podem desempenhar um papel

importante. Isso porque ajudam a entender os elementos que compõem as condições materiais dos estudantes, capturando as realidades humanas que influenciam e desafiam os processos de ensino e aprendizagem, afetando seus resultados. Contudo, quando questionados sobre o tratamento dos dados dos questionários contextuais de estudantes e da escola, os gestores locais forneceram três tipos de respostas. Uma parcela de dois gestores (22,2%) admitiu desconhecer o material, enquanto três (33,3%) afirmaram não ter tido acesso a eles. Por fim, quatro gestores (44,4%) não souberam responder, fornecendo comentários genéricos que não abordavam especificamente os questionários. Esses resultados sugerem que há uma falta de conhecimento e de acesso adequados aos dados dos questionários contextuais por parte dos gestores locais. Também podem indicar uma lacuna na comunicação e/ou na disponibilidade dos recursos necessários para a análise e utilização eficaz dessas informações na tomada de decisões educacionais.

Além disso, ao confrontarmos as informações dos questionários contextuais com os relatos dos entrevistados, percebemos a complexidade e importância desses instrumentos. No entanto, a relevância dos questionários ainda não é plenamente compreendida e utilizada pelos gestores locais, o que gera uma contradição entre a teoria e a prática. Tal situação demanda uma análise aprofundada, buscando compreender os fatores que influenciam a utilização, ou não, desses instrumentos nas escolas. A categoria contradição reverbera nessa condição pois, analisar uma parte isoladamente, sem considerar o contexto, as mediações e as relações que compõem a essência desse instrumento é um erro. Sob essa perspectiva, os questionários devem ser compreendidos no contexto mais amplo do Saeb, levando em conta sua função social e educativa, bem como as relações estabelecidas e a construção de significados que emergem tanto do todo para as partes quanto das partes para o todo.

Sobre os questionários contextuais, a gestora central destacou que a DIAV/SEEDF realizou uma pesquisa que revelou que “poucos [Estados] possuem ou disponibilizam qualquer menção aos questionários contextuais. Assim como observamos no Saeb, no qual há uma ênfase no conteúdo e pouca atenção ao contexto, verificamos essa mesma tendência nas avaliações locais” (GC – Informação verbal, 2023). Segundo ela, essa situação decorre da tendência de se concentrar no conteúdo das avaliações, enquanto o contexto, muitas vezes, é negligenciado. A afirmação da gestora é bastante pertinente, pois o Saeb ainda enfrenta desafios nesse aspecto. Franco, já em 2004, constatou que, apesar de serem ferramentas valiosas, os questionários contextuais continuavam subutilizados. Em 2016, Bonamino também abordou

essa questão, destacando a forma desigual e descontínua com que os fatores escolares e sociais associados ao desempenho cognitivo dos estudantes foram sendo considerados. Mesmo após muitos anos, o uso desses questionários permanece um desafio para gestores e professores, conforme apontam os resultados da pesquisa de Basso *et al.* (2022). Os autores observam que os testes do Saeb são mais utilizados que os questionários e afirmam que

[...] os representantes estaduais relatam dificuldades em utilizar as informações devido ao formato e à complexidade de manipulação e entendimento dos dados contextuais [...] essa dificuldade contribui para que os resultados dos testes sejam mais explorados do que os dos questionários (Basso *et al.*, 2022, p. 511).

Mais uma vez, destaca-se a necessidade de equilíbrio e prudência nas avaliações externas, reconhecendo a importância tanto dos aspectos qualitativos quanto dos quantitativos. Não se trata de excluir ou sobrepor um ao outro, mas de integrá-los de maneira complementar. “Isto implica a necessidade de recuperar e, principalmente, avançar no compromisso original da avaliação em larga escala com a produção de evidências sobre a relação entre fatores sociais, escolares e desempenho” (Bonamino, 2016, p. 124), pois a avaliação não pode ser realizada de forma isolada, desconsiderando o ambiente escolar e os fatores sociais que influenciam o aprendizado. Para interpretar corretamente os resultados, é fundamental compreender as condições em que os estudantes estão inseridos. As medidas cognitivas e contextuais não se excluem mutuamente, mas se complementam. Portanto, a qualidade do ensino não é a soma isolada de seus componentes, mas sim o resultado de uma dinâmica complexa de interações. Seguindo a perspectiva dialética de Marx (1985, p. 107), podemos afirmar que “todas as relações coexistem simultaneamente, sustentando-se umas às outras”. Na educação, isso significa que aspectos como o currículo, a avaliação, a gestão escolar e o contexto social estão intrinsecamente ligados e se influenciam mutuamente, formando um sistema interdependente.

Além da importância dessas medidas, é fundamental entender o que fazer com elas, pois de nada adianta coletá-las se não forem utilizadas adequadamente. A disponibilização de informações sem aplicação prática e relevância acaba sendo um fardo para gestores, professores e estudantes. Observamos também que existe uma falta de conhecimento e compreensão sobre esse material por parte dos gestores locais, o que reforça o argumento da gestora central sobre a negligência desses dados.

Síntese parcial

Neste capítulo, tratamos de parte da análise e interpretação dos resultados da pesquisa, utilizando os métodos e instrumentos definidos para investigar as interações entre o Saeb e as escolas pesquisadas de EFII no Distrito Federal. Iniciamos descrevendo o perfil dos gestores e analisando sua compreensão sobre o Saeb, considerando suas responsabilidades como gestores em seu nível de atuação, além dos documentos orientadores das políticas educacionais, tanto locais quanto nacionais. Partimos do pressuposto de que o Saeb exerce influência sobre as práticas pedagógicas e avaliativas nas escolas, que são mediadas pelas equipes gestoras, a partir da compreensão que eles possuem dessa política avaliativa.

Foram examinados os pontos de vista de três grupos de gestores, que atuam nos níveis local, intermediário e central. O perfil dos gestores incluiu idade, formação acadêmica, tempo de serviço na rede pública de ensino básico do DF, experiência em sala de aula e gestão. Foi observado que a maioria dos participantes é do sexo feminino na faixa etária de 33 a 55 anos. A experiência profissional na SEEDF é predominantemente longa, mas a experiência específica em sala de aula e gestão é mais diversificada. Essa variedade de tempo de experiência dos gestores possibilita diferentes perspectivas e abordagens na tomada de decisões.

Para realizar a análise da relação entre o Saeb e a escola, nos concentramos em três dimensões: a compreensão dos gestores em relação ao Saeb, a mediação dos processos pedagógicos e avaliativos nas unidades escolares, e o uso dos resultados do Saeb pelas escolas pesquisadas de EFII no Distrito Federal. A análise das dimensões resultou na identificação de duas categorias analíticas, levantadas *a posteriori*, qualidade do ensino, com duas subcategorias: diagnóstico de desempenho e referencial curricular; e uso dos resultados, com três subcategorias: práticas regulatórias, práticas formativas e práticas organizacionais. Contudo, neste capítulo, o foco da discussão permaneceu na primeira categoria analítica – qualidade do ensino – destacando como a interação dos gestores com o Saeb e seus respectivos impactos nas escolas são influenciados pelo diagnóstico de desempenho do Saeb e suas referências curriculares, e como esses fatores moldam a concepção de qualidade do ensino compreendida pelas escolas.

Nos resultados analisados, observamos um consenso entre os gestores sobre o impacto positivo dessas avaliações na melhoria da qualidade do ensino. No entanto, foi identificado que a avaliação externa do Saeb é assimilada de maneira controversa no EFII público do Distrito Federal, revelando divergências teóricas e convergências práticas.

Enquanto o Saeb é baseado em fundamentos que atendem às demandas gerencialistas da lógica capitalista, a educação pública no Distrito Federal é fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, que adota uma postura contra-hegemônica, valorizando a formação integral do estudante e a construção do conhecimento de forma crítica e reflexiva, alinhada a uma concepção de mundo e de ser humano que se contrapõe à lógica mercadológica. Esse choque de concepções gera uma influência contraditória do Saeb na organização do trabalho pedagógico, resultando em um impacto ainda limitado no âmbito dos processos de *accountability*, especialmente quando considerados em sua totalidade. No entanto, o objetivo central da política de avaliação externa se evidencia: gerar adesão e promover o condicionamento à lógica da produção de resultados mensuráveis. Esse processo, por sua vez, demanda mudanças nas práticas pedagógicas que se alinhem a esse propósito.

A pesquisa revelou que a visão predominante sobre a qualidade do ensino, impulsionada pelo desempenho escolar e pelo referencial curricular do Saeb como fatores de melhoria nas escolas e na rede pública de ensino do DF, reflete ideias hegemônicas, apesar de contraditórias, que, influenciadas por ideologias de classes dominantes, se materializam em políticas educacionais mediadas pelo Estado. Assim, o uso dos dados de desempenho torna-se uma ferramenta que, embora apresentada como neutra, serve para reforçar uma lógica gerencialista que é perpetuada e transformada em política educacional. Isso resulta na identificação de áreas que necessitam de aprimoramento com base no diagnóstico de desempenho e na adaptação do currículo escolar aos conteúdos abordados nos testes do Saeb, refletindo e reproduzindo as demandas do sistema capitalista no campo educacional.

Por fim, esse contexto influencia na definição de metas e na utilização dos dados dos questionários contextuais, essenciais para entender as condições materiais dos estudantes, revelados na notável incompreensão provocada nas gestões escolares, implicadas pela falha na comunicação ou na disponibilidade de recursos necessários para que os gestores possam analisar e empregar efetivamente essas informações na tomada de decisões educacionais. No que se refere à categoria da qualidade do ensino, a pesquisa conclui que, apesar dos desafios, há um reconhecimento da importância dos resultados das avaliações para a gestão educacional e que os gestores precisam urgentemente de suporte adequado para navegar nessas complexidades, garantir a implementação efetiva das políticas educacionais e favorecer a melhora nos processos avaliativos dentro das escolas.

CAPÍTULO 5 – IMPLICAÇÕES E USOS DO RESULTADO DO SAEB NO EFII DO DF

“[...] de nada adiantam boas políticas e planos de ação e eficazes estruturas organizacionais se não se der atenção aos aspectos internos da escola” (Libâneo, 2004, p. 23).

Este capítulo complementa e aprofunda as discussões do anterior sobre a análise dos resultados desta pesquisa. Ao refletir sobre a interação entre o Saeb e a escola, o capítulo explora as implicações da política avaliativa nas práticas escolares, com ênfase específica na categoria uso dos resultados. Para tanto, destaca o papel da equipe gestora na mediação dos processos avaliativos, abordando o acompanhamento pedagógico e os desafios enfrentados nesse contexto. Nele, são discutidas as estratégias e práticas derivadas dos usos dos resultados do Saeb para impulsionar o desenvolvimento escolar dos estudantes, bem como o estabelecimento de metas e as escolhas didático-pedagógicas das escolas pesquisadas. O foco está em compreender como essas escolas utilizam os resultados do Saeb para aprimorar suas práticas educacionais, e que desafios enfrentam no compartilhamento das mesmas com a comunidade.

Conforme relatado no Capítulo 4, o uso dos resultados emergiu na pesquisa como uma segunda categoria analítica *a posteriori*, sendo subdividida de acordo com as influências que exerce sobre o cotidiano escolar em três subcategorias: práticas regulatórias, práticas organizacionais e práticas formativas. Essas influências ressaltam os impactos regulatórios nas estratégias de gestão educacional, os desafios organizacionais enfrentados pelos gestores para superar a resistência de docentes e discentes, e a implementação de medidas que alinhem o processo avaliativo ao contexto escolar. Além disso, destacam a relevância dos resultados do Saeb como uma ferramenta complementar aos processos formativos, que pode contribuir para o desenvolvimento dos estudantes e orientar melhorias nas intervenções didático-pedagógicas.

5.1 Análise do uso dos resultados do Saeb nas práticas escolares no EFII do DF

O debate sobre a integração do Saeb com a realidade escolar é antigo e recorrente. Embora existam possíveis potencialidades, as fragilidades nessa relação se apresentaram mais evidenciadas na realidade das três escolas pesquisadas, pois os processos avaliativos de larga

escala, por vezes, têm sido utilizados para alinhar os processos pedagógicos aos interesses mercadológicos. A constante preocupação em consolidar um modelo de gestão educacional baseado em informações faz com que conteúdos, processos pedagógicos e a definição de qualidade do ensino tendam a ser determinados pelos resultados das avaliações externas. Além disso, o êxito do estudante é frequentemente condicionado a uma *performance* que enfatiza a obtenção de bons resultados em testes, desconsiderando o contexto subjacente a eles. Isso torna o processo educacional competitivo e desigual, favorecendo a lógica predatória do capitalismo dentro do ambiente educacional.

Em um cenário capitalista, as desigualdades sociais são frequentemente atribuídas a falhas ou objetivos questionáveis do Estado, que é dominado por uma hegemonia fundamentada nos interesses das classes privilegiadas (Marx, 1985). Essa dinâmica acentua as fragilidades no campo da educação e, conseqüentemente, afeta a relação entre o Saeb e a realidade escolar. Tal fato torna imperativa a necessidade de manter sob revisão contínua e crítica o sistema de avaliação educacional e sua relação com as práticas escolares, a fim de garantir que a educação não contribua para a perpetuação ou para o aumento das desigualdades existentes.

As determinações gerais do capital afetam profundamente *cada âmbito particular* com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as *determinações educacionais gerais da sociedade* como um todo (Mészáros, 2008, p. 43, grifos do autor).

Depreende-se da citação apresentada que o autor demonstra a intrínseca ligação entre as instituições educacionais e a estrutura social mais ampla. Ao afirmar que a educação é moldada por relações de poder e interesses econômicos, ele evidencia como a escola, longe de ser um espaço neutro, reproduz as desigualdades sociais. Desse modo, a educação não apenas reflete, como também contribui para a manutenção da ordem social vigente, perpetuando as relações de dominação e exploração características do modo de produção capitalista. Isso reforça a ideia de que há interesses em jogo e, conseqüentemente, uma hegemonia mantida por meio da integração das instituições sociais e culturais à lógica dominante. Assim, como ambiente que reproduz a cultura e as ideologias dominantes, a escola está inserida em um contexto de luta contraditória por dominação (Gramsci, 2022). Embora a

instituição tenha a função social de promover o conhecimento crítico e emancipatório, ela também é instrumentalizada para manter os interesses de um grupo dominante, o que a coloca em uma condição constante de conflito.

As políticas públicas, incluindo as educacionais, impulsionam os interesses e determinam aspectos importantes do Estado, como recursos financeiros, humanos e técnicos. Nesse contexto, a avaliação externa é uma ferramenta da política educacional utilizada pelo Estado como um mecanismo de gestão educacional. Embora influencie as ações pedagógicas, ela é confrontada por imperativos políticos, tornando-se um instrumento que contribui para a responsabilização das escolas e seus agentes pelos maus resultados. Contraditoriamente, a avaliação, que é própria da escola e do processo de ensino e aprendizagem, desempenha um duplo papel: ao mesmo tempo que apoia o desenvolvimento pedagógico, também funciona como mecanismo de controle externo, gerando tensões nas práticas escolares.

Longe de acreditar na imparcialidade das políticas avaliativas e cientes de suas possíveis consequências nocivas ao contexto escolar, é necessário contestar os usos indevidos desse instrumento tão importante para o processo de ensino e aprendizagem. Acreditamos ser fundamental ampliar sua funcionalidade, situando-a no campo das práticas pedagógicas para que, em consequência, contribua de forma efetiva com a gestão. A hipótese é que, ao propor isso, estejamos sendo ousados, já que estamos sugerindo uma nova lógica para o Saeb, como por exemplo, destacar a primazia do desenvolvimento qualitativo dos estudantes em detrimento dos interesses quantitativos da gestão voltada para o desempenho em testes. Para perseguir esse objetivo, é essencial adotar uma abordagem que possibilite o diálogo entre o Saeb e a escola, ajudando a mitigar as fragilidades observadas e favorecendo as potencialidades que deem suporte às escolas. Esse foi um dos aspectos evidenciados nas entrevistas com os gestores participantes das três esferas de gestão, que compreendem ser necessário repensar o Saeb, pois, como afirma um dos entrevistados, trata-se de uma “política educacional em vigor e destinada a perdurar” (GDB, informação verbal, 2023), exigindo, portanto, uma reflexão crítica e persistente sobre sua implementação e impactos.

Machado e Pereira (2020) observaram um deslocamento nas preocupações com as políticas de avaliação em larga escala, que passaram a focar prioritariamente nas implicações para e nas escolas. Segundo os autores, “esse movimento de aproximação das avaliações em larga escala com o cotidiano escolar tem evidenciado a necessidade de estudos que investiguem o potencial dessas políticas de contribuir (ou não!) para avanços na gestão, na

organização do trabalho escolar e no ensino oferecido” (p. 2). Presumimos que esse fenômeno esteja ocorrendo também no DF, pois na interação entre a política avaliativa nacional e a local, observamos que o Saeb tem limitações em fornecer explicações detalhadas às escolas, priorizando a aferição e a coleta de resultados gerais. Embora essas avaliações sejam importantes para os gestores de políticas educacionais, a ausência de explicações específicas para os gestores locais limita sua utilidade na orientação de estratégias pedagógicas. Esse problema é destacado pelos próprios gestores locais, que afirmam não haver coesão entre o Saeb e a escola, além de expressarem preocupação com a disparidade entre os números e a realidade vivenciada. Uma fala que ilustra essa situação é a seguinte: “Muitas vezes, as estatísticas não refletem completamente a situação. É necessário muito mais do que apenas dados para compreender verdadeiramente o contexto escolar” (GVDC, Informação verbal, 2023). Essa compreensão da gestora demonstra a necessidade de se estabelecer parâmetros e estratégias que possam definir as possibilidades e condições para que uma política educacional como essa avance em implicações práticas nas escolas.

É nesse contexto de efetivação das avaliações em larga escala que essas políticas podem ser vistas como instrumentos que auxiliem nas análises das necessidades educacionais e das fragilidades no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e das redes de ensino, para que as avaliações sejam também uma possibilidade de revisão de reformulação das políticas e das ações pedagógicas dentro e fora da instituição escolar. Dessa forma, o processo que envolve as avaliações em larga escala necessita de uma dimensão técnica e, também, de uma dimensão social, política e ideológica, que desenvolva um processo coletivo de ação-reflexão-ação no âmbito escolar (Barbosa; Kailer, 2020, p. 218).

O trecho destacado remete à importância de uma abordagem alinhada entre os objetivos da avaliação das aprendizagens e suas aplicações nas práticas de ensino. Sem essa sintonia da *práxis*, há o risco de se inviabilizar contribuições pedagógicas, limitando o impacto positivo que as avaliações possam vir a ter no desenvolvimento das atividades escolares e, conseqüentemente, no desempenho das políticas educacionais. Diante disso, é necessário considerar a medição das aprendizagens dos estudantes e o acompanhamento da evolução das competências cognitivas ao longo do tempo, buscando obter medidas contextuais e de proficiência confiáveis. Tais ações devem permitir uma análise de dados sistêmica, mas também uma interpretação adequada por parte das escolas. Nos ciclos do Saeb, embora se observem tentativas de melhorias nos procedimentos relacionados aos seus objetivos, a crença

de que o aperfeiçoamento dos processos resulta em melhores avaliações e, conseqüentemente, em um maior impacto no desenvolvimento da aprendizagem, suscita dúvidas e conflitos entre pesquisadores e escolas. Assim, é razoável supor que o caminho não consiste apenas em melhorar os testes, como também em fortalecer a relação entre eles e seu uso prático.

Ademais, a falta de comunicação entre os elaboradores das políticas educacionais e a realidade das escolas, segundo a gestora GSPB, influencia negativamente a eficácia das avaliações no contexto local.

A gente tem questionado muito as provas porque existem erros nelas. Os professores de Português mesmo conseguem identificar, e os de Matemática também, porque existem perguntas que não estão dentro do conteúdo que é dado para o estudante. [...] Não aceitamos muito o que o resultado da prova do Saeb traz [...] há perguntas feitas na avaliação do Saeb que estavam totalmente fora do currículo, do conteúdo programático do estudante. Muitos conteúdos não são abordados e há perguntas. Isso traz uma frustração para os estudantes. [...] Outro aspecto interessante são os resultados. A gente discute se os resultados do Saeb estão de acordo com os resultados da comunidade local, do diagnóstico dos professores. [...] Há provas que são feitas e o estudante nem sabe do que se trata (GSPB, informação verbal, 2023).

Diante do relato, observamos que há uma desconexão apontada pela referida gestora. Entre os nove gestores locais, sete (78%) mencionaram argumentos semelhantes que retratam essa desconexão, destacando a dificuldade do Saeb em se integrar às escolas. Isso corrobora os estudos de Machado e Pereira (2020, p. 13), os quais possibilitam “perceber que são muitas as experiências pouco colaborativas que as escolas têm tido com a implementação e as conseqüências das políticas avaliativas”, ressaltando a necessidade de desenvolver novas medidas de explicação e articulação pertinentes para professores e gestores por parte do Saeb. Essa necessidade de integração foi claramente evidenciada pela maioria dos gestores entrevistados, que, além desses problemas, apresentaram outros elementos que se articulam aos usos dos resultados e se refletem nas práticas cotidianas.

Com 152 inferências sobre a categoria “uso dos resultados” distribuídas entre as falas dos gestores (locais, intermediário e central), foi possível relacioná-las a três tipos principais de práticas no contexto escolar: regulatórias, organizacionais e formativas, como ressaltado no início deste capítulo. Ao calcular a frequência com que cada uma delas foi mencionada nas entrevistas, observamos que as inferências sobre as práticas regulatórias totalizaram 28 menções (18%), sobre as práticas organizacionais 48 menções (31%) e as falas relacionadas

às práticas formativas 77 menções (51%). As situações vinculadas às práticas formativas foram proeminentes entre todos os gestores, com significativo destaque para os locais. A partir desses apontamentos e observando as unidades de contexto em que aparecem, foi possível identificar três aspectos importantes nas subcategorias que serão discutidas, as quais envolvem a relação entre o uso dos resultados e as práticas pedagógicas adotadas pelos gestores no cotidiano escolar, como explicitado a seguir:

- observamos o interesse por parte dos gestores nos resultados, porém sem uma compreensão de suas implicações como um elemento regulatório, o que tem levado à assimilação naturalizada de práticas de *accountability* ou até mesmo à replicação dessas práticas no ambiente escolar. Tal cenário favorece a busca por melhorias na eficiência e eficácia pela via dos resultados e não necessariamente dos processos, o que modifica elementos básicos da organização do trabalho pedagógico para adequar as influências da política avaliativa ao cotidiano escolar, refletindo nas práticas de ensino;
- os gestores locais entrevistados relatam dificuldades em obter a adesão adequada de docentes e discentes ao processo avaliativo, o que os leva a implementar práticas organizacionais junto à comunidade escolar, atendendo às especificidades dos testes e à logística envolvida. Eles buscam superar a resistência dos participantes e aproximar a avaliação do contexto escolar, promovendo adaptações organizacionais que visem impulsionar mudanças de comportamento em relação à abordagem da política avaliativa e que, conseqüentemente, possam provocar a melhora nos resultados. No entanto, um dos entrevistados afirma que esse processo “é o maior desafio, precisando de se criar uma força-tarefa significativa para instigar essa mudança de postura e de pensamento. Isso requer um esforço conjunto e criativo da gestão para promover uma transformação real na prática pedagógica” (GVDA, informação verbal, 2023);
- percebemos que os gestores em todos os três níveis (local, intermediário e central) demonstram interesse em utilizar os resultados da política avaliativa do Saeb para aprimorar a gestão educacional nos aspectos formativos do processo de ensino e aprendizagem. Contudo, sem ter conhecimento sobre como aproveitar esses dados, acabam incorporando os instrumentos e resultados de forma experimental e pouco eficiente. Esse fato evidencia que, embora o Saeb desperte interesse como ferramenta pedagógica, há uma necessidade de auxílio para que isso ocorra de forma eficaz.

As inferências observadas sobre a Categoria 2, uso dos resultados, nos resultados da pesquisa representam abstrações das percepções fenomênicas, refletindo movimentos revelados na pesquisa à luz do materialismo histórico-dialético, o que demonstra parte da realidade concreta. É no aprofundamento dessas percepções sobre as práticas⁵⁹ (regulatórias, organizacionais e formativas), fundamentadas nos resultados do Saeb, que se situa o estudo da relação dele com a escola. Portanto, a partir deste ponto, exploraremos os movimentos identificados nas subcategorias e no conjunto de significados que elas representam para o cotidiano escolar, abordando as potencialidades e os desafios sob a ótica dos gestores participantes e das proposições contidas nos instrumentos que norteiam a política avaliativa e as práticas educativas no EF II do Distrito Federal, considerando a dinâmica das escolas pesquisadas.

5.1.1 Práticas regulatórias

Os sistemas de avaliação de larga escala concentram-se principalmente em aferições, das quais muitas percepções da realidade educacional podem surgir ou não ser evidenciadas. Se, por um lado, essas avaliações promovem a ideia de melhoria da qualidade do ensino, por outro, criam diversos desafios na realidade escolar, incluindo a responsabilização das instituições pelo Estado em relação aos resultados indesejados. Esse movimento dialético e contraditório tem sido um dos maiores desafios no campo da política educacional de avaliação sistêmica (Ribeiro, 2018). Tal contradição leva à falta de consenso ou clareza sobre as prioridades da avaliação externa, e isso inevitavelmente se reflete na forma como as escolas utilizam seus resultados. Os postulados de Marx (1985, p. 104) afirmam que a contradição é inerente à realidade e que “tudo o que existe, tudo o que vive sobre a terra e sob a água, existe e vive graças a um movimento qualquer”. Essa perspectiva teórica é fundamental para a análise do objeto deste estudo, pois nos ajuda a observar o movimento social a partir das contradições na avaliação externa e, conseqüentemente, a entender as práticas educacionais. No contexto das avaliações de larga escala, essa visão é particularmente relevante, pois, embora essas avaliações busquem aprimorar a qualidade da educação, também acentuam

⁵⁹ Visando dar coerência à análise, as práticas abordadas de acordo com a ordem descrita no Quadro 12 do Capítulo 4, apresentam as categorias e subcategorias de análise, bem como as unidades de contexto organizadas conforme a frequência e participação.

contradições e tensões dentro do sistema educacional. Nesse caso, evidenciamos nesta pesquisa que o uso dos resultados do Saeb no EF do DF manifesta práticas regulatórias.

Para que as avaliações externas sejam efetivas, é preciso considerar se seu propósito se limita à gestão macro da educação. Caso o foco seja unicamente orientar as Secretarias de Educação, os resultados das avaliações deveriam ser utilizados para a tomada de decisões em nível estadual/distrital, sem a necessidade de divulgação para as escolas. Dessa forma, as escolas seriam meramente destinatárias de políticas educacionais definidas centralmente, com objetivos pré-determinados e ações coordenadas pela gestão superior. A autonomia das escolas para utilizar os dados avaliativos de forma a aprimorar suas práticas pedagógicas seria, assim, comprometida. No entanto, quando os resultados das avaliações são disponibilizados para as escolas, há uma intenção implícita de que a escola faça algum uso dessas informações. Nesse ponto, a capacidade de ação da escola se limita aos seus recursos e ao ambiente. Por isso, é essencial definir as ações a serem adotadas por elas, respeitando suas limitações e oferecendo suporte e orientação no uso dos resultados. Caso contrário, acreditamos que a implementação e o impacto da política avaliativa nas práticas pedagógicas permanecem fragmentados e inconsistentes.

Partindo dessa reflexão e diante do que acontece na divulgação dos dados, observamos que, contraditoriamente, o Saeb abre precedentes para ambas as abordagens (sistêmica e local). No entanto, não define objetivamente os papéis de cada um diante dos resultados, o que caracteriza uma contradição. Essa contradição ilustra o desafio de equilibrar a centralização e a padronização necessárias para uma avaliação abrangente e uniforme, com a flexibilidade e a contextualização para uma implementação eficaz e relevante na esfera local. Identificamos essa questão a partir dos objetivos estabelecidos no documento de referência, elaborado pelo Inep (2018), que, embora preliminar, é a única diretriz vigente. A seguir, destacamos os principais pontos dessa análise.

a) Gestão sistêmica x gestão escolar:

- gestão sistêmica – avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação no país (objetivo i) e produzir indicadores educacionais padronizados para o Brasil e suas regiões (objetivo ii) requer uma abordagem centralizada para garantir uniformidade e comparabilidade dos dados;
- gestão escolar – subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais locais (objetivo iv), demanda uma abordagem mais localizada, levando em

consideração as especificidades e necessidades de cada Unidade Federada e/ou da instituição escolar. Isso pode criar um conflito de responsabilidade, entre as autoridades locais, que podem sentir que suas particularidades não são adequadamente representadas ou atendidas.

b) Padronização x flexibilidade:

- gestão sistêmica – a necessidade de manter a comparabilidade dos dados e incrementar séries históricas (objetivo ii) exige a aplicação de métodos padronizados de coleta e análise de dados;
- gestão escolar – as instituições locais podem precisar de flexibilidade para adaptar as práticas avaliativas às suas realidades específicas, o que pode entrar em conflito com as normas padronizadas impostas pela gestão central.

c) Responsabilidade pela implementação:

- gestão sistêmica – a responsabilidade pela avaliação da educação em nível nacional (objetivo i) e a produção de indicadores (objetivo ii) recai sobre entidades governamentais centrais, no caso o Ministério da Educação/Inep;
- gestão escolar – a implementação e a execução dessas práticas avaliativas geralmente é uma responsabilidade local (objetivo iv), e pode resultar em uma situação em que as diretrizes centrais não são completamente implementadas ou adaptadas inadequadamente ao contexto local.

d) Recursos e capacidades:

- gestão sistêmica – promover o desenvolvimento de competências técnicas e científicas na área de avaliação educacional (objetivo v) pode ser mais eficazmente coordenado em nível central, com a centralização de recursos e conhecimento especializado;
- gestão escolar – as instituições locais podem enfrentar desafios em termos de recursos e capacitação para implementar e adaptar essas competências às suas necessidades específicas. Isso pode levar a uma tensão entre a necessidade de centralização para eficiência e a necessidade de descentralização para eficácia local.

e) Evidências x contextualização:

- gestão sistêmica – subsidiar a elaboração de políticas públicas baseadas em evidências (objetivo iv) exige dados e análises robustas e padronizadas;
- gestão escolar – a contextualização das políticas para atender às realidades locais pode demandar evidências que sejam específicas e adaptadas às condições locais. Isso pode

resultar em um choque entre a necessidade de evidências generalizáveis e a necessidade de contextualização local.

Podemos entender que as tensões entre a gestão sistêmica, que é mais abstrata e geral, e a gestão escolar, que é mais concreta e específica, fazem parte de um processo dialético. A gestão sistêmica tende a formular políticas e diretrizes abrangentes que, em teoria, se aplicam a todas as escolas de maneira uniforme. No entanto, a gestão escolar deve adaptar essas diretrizes às realidades específicas de cada unidade de ensino. A contradição surge quando as políticas sistêmicas não consideram adequadamente as particularidades locais, resultando em uma desconexão entre a teoria (gestão sistêmica) e a prática (gestão escolar). Essa dinâmica reflete a ideia de Marx (1978, p. 118), que afirma que “o curso do pensamento abstrato, que se eleva do mais simples ao mais complexo, corresponde ao processo histórico efetivo”. Isso sugere que o desenvolvimento do pensamento teórico, ao progredir de conceitos mais simples para mais complexos, reflete o próprio movimento das mediações e contradições entre a gestão central e a gestão local. Nesse contexto, as tensões não apenas destacam os desafios enfrentados pelas escolas na implementação de diretrizes, como também revelam a necessidade de um diálogo contínuo entre as esferas de gestão, permitindo uma interpretação mais rica e adequada das políticas educacionais. Em consequência, a prática educacional se torna um campo dinâmico, no qual as diretrizes sistêmicas podem ser ajustadas e reinterpretadas à luz das experiências concretas vivenciadas nas escolas, promovendo uma verdadeira articulação entre teoria e prática.

Conforme observado no documento de referência do Saeb (2018), existem diversas divergências e inconsistências na definição dos objetivos da política avaliativa, especialmente em sua articulação com a escola. Essas inconsistências abrem precedentes para alterações em sua funcionalidade, operacionalização e repercussão, sejam elas intencionais, tendenciosas ou simplesmente desordenadas. Supostamente por esses motivos, foram percebidas práticas regulatórias nos EFII das escolas pesquisadas.

A subcategoria uso dos resultados, foi a que apresentou o menor número de inferências (28) entre as três. Nas escolas, ela se comportou da seguinte maneira: oito menções na escola CEFA, 11 na escola CEFB e nove na escola CEFC. Foram identificados elementos regulatórios típicos dos programas de *accountability*, incorporados pelos gestores locais, a partir do uso dos resultados do Saeb. Uma das dimensões destacadas dessa regulação é a responsabilização das escolas e seus agentes, além da influência da produtividade no

aperfeiçoamento dos resultados e de incentivos simbólicos e financeiros. Vejamos como a dimensão da performatividade aparece no discurso da gestora do CEFB:

[...] a gente sempre observa o resultado anterior para que o atual seja melhor. [...] Cada vez produzir mais na avaliação para que a escola seja bem vista, principalmente pelos pais. Muitas famílias definem para onde levar os filhos olhando o resultado do Ideb. Quando chegam os resultados e que não é o esperado, os professores trabalham muito em sala de aula para que o próximo seja melhor, já que não foi o que a gente estava esperando (GDB, informação verbal, 2023).

Nesta fala, há três apreciações importantes a serem feitas. Primeiramente, a impressão de que a dificuldade no desempenho dos estudantes recai exclusivamente sobre a escola e que uma abordagem diferenciada poderia resolver a situação de forma eficaz. A segunda envolve o reconhecimento a partir dos resultados e não necessariamente por suas estratégias interventivas ou processuais. Por último, a ideia de performatividade, buscando a superação constante de resultados. Marx (1983, p. 218) argumenta que “o melhor método será começar pelo real e pelo concreto, que são condições prévias e efetivas. O concreto é concreto por ser a síntese das múltiplas determinações, logo, unidade na diversidade”. Dessa forma, nesta pesquisa, entendemos que a heterogeneidade observada nos resultados do Saeb reflete a realidade que se materializa sob as diretrizes da política avaliativa. Devemos entender que a escola é apenas um dos muitos elementos dentro de um sistema mais amplo, que inclui políticas educacionais, condições socioeconômicas e relações de poder.

Portanto, a abordagem precisa considerar a escola como parte de um todo social e econômico, e não como a única responsável pelos desafios enfrentados. A avaliação deve considerar as condições objetivas que afetam a produção desses resultados e não apenas os resultados em si. À luz do materialismo histórico-dialético, é razoável supor que essa ideia de performatividade deve ser entendida como uma manifestação das relações de produção e das exigências do mercado. A educação não deve ser reduzida a uma mera questão de desempenho quantitativo, mas sim compreendida como um processo dialético que envolve a formação integral dos indivíduos, a crítica das condições existentes e a transformação das estruturas sociais. Muitas vezes, a ênfase na superação de resultados ignora as causas subjacentes das desigualdades e limitações enfrentadas pelos estudantes e pelas escolas.

Essa perspectiva destaca um dilema comum nas práticas educacionais, no qual a intenção e o empenho de gestores e educadores se chocam com a falta de uma estrutura formal

que direcione e valorize essas iniciativas. Uma das gestoras locais reconhece que as dificuldades de desempenho dos estudantes estão relacionadas não apenas às dificuldades dos estudantes, mas também à atuação da própria escola.

Ao analisar os dados, percebe-se o empenho de muitos que se dispõem a realizar determinadas atividades. No entanto, sem uma demanda formal e direcionada pela escola, esse esforço [de pensar intervenções a partir dos dados] frequentemente se perde, pois não é possível estabelecer tempo e espaço adequados para essas práticas. Assim, o trabalho realizado [de compilação dos dados] acaba sendo desperdiçado (GDA, informação verbal, 2023).

Quando se atribui a responsabilidade apenas à escola, isso pode abrir precedentes para a aplicação de consequências, tanto positivas (reconhecimento ou recompensas) quanto negativas (descrédito ou punições), àqueles que, em tese, seriam os responsáveis (Ribeiro, 2018). Essa lógica é respaldada por práticas institucionais que incentivam desempenhos considerados de qualidade e reprimem práticas contrárias.

Nesse sentido, em termos prototípicos (ou ideais), a responsabilização só é possível quando antecedida por uma avaliação das informações/razões fornecidas pelo processo de *prestação de contas*: ou seja, a avaliação (produção de juízo de valor a partir de análise das informações, para subsidiar decisões, identificar soluções, melhorar práticas institucionais etc.) (Ribeiro, 2018, p. 126, grifos do autor).

Na visão do autor, são exatamente os resultados baseados em evidências que fundamentam o juízo de valor para a tomada de decisões, proposição de soluções e melhorias das práticas institucionais. No entanto, esses resultados também podem criar condições adversas e desfavoráveis se não forem adequadamente consideradas as particularidades e limitações de cada contexto escolar. A própria ideia de performatividade apontada por uma gestora local se reflete em sua afirmação:

[...] queremos que os estudantes alcancem melhores resultados nas avaliações, para que a escola seja bem vista, especialmente pelos pais. Consideramos todos os aspectos e trabalhamos intensamente para obter resultados positivos. Focamos nos descritores, que são cobrados em avaliações anteriores e estão sempre presentes. Sempre trabalhamos com os descritores (GDB, informação verbal, 2023).

A visão apresentada pela entrevistada é resultado de um juízo de valor de que só é bom quando se atingem maiores resultados, o que gera pressão sobre professores e estudantes, provocando situações mais complexas. Isso leva a uma tendência em atribuir aos professores e à escola os problemas educacionais, como sugerem as reformas educacionais e as políticas influenciadas por organismos multilaterais. “Em uma cultura baseada na performatividade, o desempenho é um fator central, e a busca pelo desempenho máximo é uma constante, sendo utilizado como indicador de produtividade de indivíduos ou organizações” (Borges, 2016, p. 22). Essa lógica dá à escola visibilidade e provoca sobre ela a legitimidade mencionada pela gestora. Quando não produz melhores resultados, a escola passa a ser vista como fracassada, não despertando interesse na comunidade.

O fato supracitado coloca a instituição em um paradoxo: precisa apresentar mais resultados, porém quanto mais o faz, mais é necessário fazer. Isso leva a uma condição desgastante e sobre-humana, que perde o sentido formativo e se desumaniza na lógica constante da superação pela superação, e não necessariamente pela formação. Nesse cenário, uma situação alimenta a outra. Para compensar o esforço, incentivos e premiações são criados, e a aceitação parece ocorrer com a mesma naturalidade com que se aceita a ideia de performatividade. A análise das falas dos gestores participantes revela um ciclo entre a busca por resultados nas avaliações externas, como o Saeb, e a oferta de incentivos financeiros pela SEEDF. Essa prática, que vincula diretamente as recompensas ao desempenho nas provas e influencia as ações das escolas, foi ilustrada na fala do gestor a seguir.

Participamos do Saeb em 2019 e obtivemos uma nota expressiva, superando as escolas de Taguatinga, o que proporcionou maior visibilidade à escola. Essa avaliação externa também resultou em um incentivo financeiro adicional, com a chegada de recursos extras (GDC, informação verbal, 2023).

A prática de incentivo financeiro, impulsionada pela ênfase nos resultados em detrimento das metodologias, distorce o processo avaliativo. Essa prática regulatória também se reflete nos documentos oficiais, como no PNE 2014, que intensifica a pressão sobre as escolas sob o pretexto de promover transparência, conforme já mencionado. A ideia de visibilidade apontada pelo gestor está intrinsecamente ligada à lógica hegemônica da transparência e se alinha à prestação de contas à sociedade. Além do mais, influencia o controle sobre funções e interesses que ultrapassam o âmbito puramente pedagógico. Isso

afeta significativamente a realidade escolar, interferindo em sua cultura, modificando seus valores, alterando seus objetivos, reestruturando o trabalho docente e dando novos significados às relações entre os sujeitos que compõem a escola (Bauer *et al.*, 2015).

Ao mesmo tempo em que buscam evidenciar a transparência dos serviços prestados, as políticas de responsabilização também geram pressão sobre os agentes envolvidos. Elas desconsideram uma série de elementos essenciais que contribuem para a construção efetiva do processo educativo. Essas políticas podem levar o Estado a se eximir de suas responsabilidades e impor constrangimentos desnecessários às unidades escolares.

O Estado é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal, [...] isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto, ou seja, não até o estreito interesse econômico-corporativo (Gramsci, 2017, p. 42).

O teórico italiano apresenta uma concepção de Estado como um organismo que, embora pertença a um grupo dominante formado por meio de lutas ideológicas e políticas para a construção e manutenção da hegemonia, também deve criar condições favoráveis para a expansão desse grupo, de forma que beneficie os grupos subordinados. Nesse contexto, as classes subalternas têm a oportunidade de se organizar e apresentar suas demandas. O autor sugere, ainda, que o desenvolvimento do grupo dominante é impulsionado por uma dinâmica que visa à expansão universal, integrando os interesses gerais dos grupos subordinados. Assim, o Estado se torna um espaço de contínua formação e superação de equilíbrios instáveis entre os interesses do grupo dominante e os dos grupos subordinados.

Essa visão revela a complexidade na relação entre os grupos sociais e o Estado, fazendo com que os interesses do grupo dominante prevaleçam, mas não de forma absoluta, porque há uma necessidade de conciliar esses interesses com os dos grupos subordinados para manter um equilíbrio. Gramsci (2017) reconhece que, embora o grupo dominante possa exercer sua influência, essa influência é limitada, pois os interesses econômicos e corporativos não podem ser completamente exclusivos. Isso sugere que o Estado não pode ser visto apenas

como um instrumento de dominação de uma classe sobre outra, mas como uma entidade que, para sustentar sua legitimidade e funcionalidade, deve constantemente negociar e equilibrar os interesses dos diversos grupos sociais, razão pela qual o autor defende que ele seja um Estado-educador.

A articulação entre a concepção do Estado como mediador de interesses diversos e a prática de regulação na avaliação externa pode ser exemplificada pela observação da simbologia como forma de equilibrar esses interesses. Além dos estímulos financeiros, essa abordagem reconhece a importância dos incentivos simbólicos, sugerindo que a regulação na avaliação externa pode considerar esses aspectos para promover um ambiente de equidade e inclusão nas instituições educacionais. Assim como o Estado busca integrar os interesses dos diversos grupos sociais, essas práticas acabam sendo vistas como uma forma de reconhecimento, o que fortalece a adesão das escolas às políticas propostas. Nesse contexto, a aceitação naturalizada e o sentimento de favorecimento e agraciamento foram associados a essas práticas, como destacou uma gestora local:

[...] esperamos receber uma placa com os resultados do Ideb, como aconteceu em 2021. Em 2022, não recebemos porque a adesão foi pequena. A Secretaria de Educação fornece essa placa, e isso é motivo de celebração, às vezes até uma festa, pois é uma premiação muito valorizada. A ideia é mostrar a importância de se preparar para essas avaliações desde o sexto ano, conscientizando os estudantes sobre sua relevância e permitindo que todos, mesmo os mais jovens, se sintam parte da conquista. A comunidade já reconhece a escola pelo Ideb, o que motiva muitos a quererem fazer parte dela. O objetivo é melhorar esses índices. O foco para 2024 e os próximos anos será no pedagógico, buscando alcançar resultados ainda melhores (GVDA, informação verbal, 2023).

O relato apresentado revela uma perspectiva em que a premiação é encarada como um evento significativo para a comunidade escolar, como um motivo de celebração que, segundo as palavras da própria gestora, promove a ideia de pertencimento e orgulho pela conquista coletiva. Além disso, o mesmo tipo de premiação é percebido como um fator que contribui para a reputação da escola na comunidade, aumentando o interesse de novos estudantes em ingressar na instituição, de maneira que o foco se torna alcançar índices ainda mais elevados nos próximos ciclos avaliativos. Assim, é possível constatar ideias de visibilidade, legitimidade, pertencimento e performatividade no discurso, o que demonstra o efeito multifacetado e ambivalente que a relação entre desempenho e qualidade estabelece nas

equipes gestoras locais e, conseqüentemente, repercute nas escolas pela via do uso dos resultados. Considerando essa análise, podemos sugerir que a responsabilização no Ensino Fundamental II do DF tem sido implementada por meio de incentivos financeiros e/ou simbólicos, com o objetivo de fomentar mudanças, mas mantendo sempre o poder do Estado, atendendo aos interesses de um grupo dominante e buscando promover sua própria disseminação de ideias e implementação de ações. No entanto, esse processo é apresentado como se fosse em prol do benefício de toda a sociedade, como se estivesse impulsionando uma transformação universal quando, na verdade, é apenas uma forma de controle.

A abordagem de incentivos, antes comentada, não está explicitada nos documentos oficiais, mas se manifesta como uma prática subjacente à política avaliativa local. Segundo as orientações da SEEDF, a prática de avaliação não é determinada tanto pelos métodos empregados, pois “não são os instrumentos/procedimentos que definem a função formativa, mas sim a intenção do avaliador” (Distrito Federal, 2014a, p. 12). Isso significa que, para a SEEDF, a composição do diagnóstico de desempenho e seus respectivos resultados não são necessariamente prejudiciais para a escola. No entanto, a intenção por trás de seu uso pode levar a conseqüências que, embora pareçam positivas, na realidade ocultam uma lógica hegemônica de responsabilização injusta, pois ignoram diversos fatores envolvidos na formação desses resultados. É importante notar que há a possibilidade de os gestores, muitas vezes, valorizarem os elementos subjetivos das políticas de responsabilização, sem necessariamente reconhecê-los como tais. Mello (2014, p. 247) reforça essa análise ao afirmar que

[...] os influenciados pela ideologia neoliberal estabelecida na sociedade capitalista consideram que seu bônus beneficiará os alunos, sem se conscientizarem das exclusões que ocorrem quando um aluno não pode alcançar um bom resultado nas avaliações de larga escala.

Assim, sob a crítica apontada pelo autor, os benefícios (financeiros ou simbólicos) são vistos como uma forma de recompensar e motivar, mas, com isso, ignoram-se as desigualdades estruturais e contextuais que influenciam o desempenho dos estudantes, colocando a responsabilidade inteiramente sobre eles. Quanto a isso, a fala de uma gestora local se aproxima da perspectiva apresentada pelo autor quando menciona a ausência de tratamento diferenciado para os estudantes especiais (Pessoa Com Deficiência – PCD),

evidenciando a vulnerabilidade deles no processo já que “não faz diferenciação para os estudantes que têm necessidades educacionais especiais [PCDs]. Vemos que os estudantes com laudo não têm uma prova adaptada às suas necessidades” (GDA, informação verbal, 2023). Nesse sentido, percebemos uma contradição que não é imposta de fora para dentro, mas é intrínseca ao sistema, envolvendo a avaliação e os objetivos estabelecidos no documento oficial. Se, por um lado, a finalidade declarada é a melhoria da qualidade da educação, por outro, a criação de benefícios baseados no desempenho ignora aqueles que não possuem condições de alcançar altos níveis de performatividade. Na prática, efetiva-se como um processo que, sob o discurso de estar beneficiando, na verdade, regula e exclui. Nesse caso, o efeito da avaliação tem promovido uma indução na escola da ideia de que professores e estudantes têm um papel direto e isolado na alteração dos resultados.

Contudo, a gestora central apresenta uma declaração intrigante sobre a questão antes destacada, sugerindo que instrumentos do sistema avaliativo do Saeb parecem ter atingido seu limite máximo de progressão nos resultados. Para tanto, esclarece que,

[...] em relação ao Ideb, é importante destacar que ele parece ter atingido um platô. Pelos indicadores utilizados, a escola não mostra mais avanços, sugerindo uma estagnação nos progressos educacionais. Atualmente [época de coleta dos dados], os avanços ocorrem principalmente devido à melhoria do fluxo escolar, e não necessariamente ao aprimoramento dos processos de aprendizagem. Isso nos leva a repensar o Saeb e os indicadores que dele derivam, como o Ideb. É fundamental que o Saeb não se torne apenas um instrumento de coleta de dados, mas sim uma ferramenta eficaz para aprimorar o sistema educacional (GC, informação verbal, 2023).

A fala da gestora central destaca uma preocupação crítica com a atual eficácia do Ideb e seu papel no sistema educacional. Ela observa uma desaceleração nos avanços educacionais. Sugere ainda que, embora haja melhorias no fluxo escolar, isso não se traduz diretamente em um aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem. Essa distinção é importante, pois a melhoria do fluxo escolar pode envolver aspectos como taxas de aprovação e redução de evasão, mas não necessariamente reflete um aumento na qualidade do ensino ou no aprendizado efetivo dos estudantes. Essa análise leva à necessidade de repensar o Saeb e os indicadores derivados dele, como o Ideb e a pensar em que medida os gestores locais têm consciência desse limite. A crítica elaborada em sua fala sugere que há um risco de o Saeb se tornar um mero instrumento de coleta de dados, o que talvez já esteja ocorrendo. Essa reflexão

da gestora central enfatiza a importância de se repensar a utilização desse indicador, tendo em vista que “o Saeb, como sistema, tem uma influência limitada e pouco direta na escola como um todo” (GC, informação verbal, 2023), embora a demanda por dados e informações seja cada vez mais intensificada.

Outra situação observada, que merece ser ressaltada, é a integração do Saeb à escola como um elemento orientador do trabalho pedagógico. Nas falas dos gestores locais, percebe-se a naturalização dessa incorporação, com o Saeb atuando como um regulador da autopercepção institucional em relação ao seu desempenho. Expressões como “situar o trabalho pedagógico”, “nível do nosso trabalho” e “subsídios de como estamos funcionando” são interpretadas como referências a um padrão de desempenho. A título de exemplificação, trazemos a fala da gestora GVDA: “considero essas avaliações muito importantes para situar o trabalho pedagógico, oferecendo uma visão clara das áreas em que precisamos melhorar”. Tal interpretação sugere uma valorização do sistema avaliativo para determinar o padrão a ser seguido, evidenciando uma hegemonia do Saeb na definição das diretrizes e na regulação das práticas pedagógicas. Isso nos remete a uma vertente mais ampla do processo de regulação, na qual o Saeb não apenas orienta, mas também molda a percepção e as práticas dentro da escola.

Para entender a condição comentada, trazemos o conceito de Barroso (2006), segundo o qual a regulação refere-se à intervenção estatal na condução das políticas públicas. Embora essa intervenção seja flexível na maneira como é implementada, ela se mostra mais rígida na avaliação dos resultados obtidos. Na ótica do autor, a regulação desempenha um papel fundamental no sistema educacional, pois possibilita tanto a sua manutenção quanto a sua evolução, assegurando que todas as escolas, apesar de suas diferenças, sigam as mesmas diretrizes do sistema de ensino. Esse processo não se resume apenas à criação de regras, mas também à sua efetiva aplicação por todos os envolvidos. Ainda para o autor, as políticas públicas devem ser consideradas em relação às dimensões de seus processos de concepção, execução e aos efeitos que produzem.

Como antes analisado, os resultados do Saeb são considerados como um padrão regulador de desempenho estabelecido pelo Estado e adotado pela escola. Vale dizer que tais resultados não podem ser considerados de forma isolada, pois não conseguem absorver a expansão e a totalidade do sistema, representando apenas uma parte da realidade. À luz da dialética, a categoria da totalidade é tida como fundante da realidade e unidade concreta das contradições, que fazem a mediação com a realidade e formam o todo (Cury, 2000). Esses

dados refletem uma faceta da realidade, sendo uma das determinações que compõem o todo. Portanto, analisar o Saeb sob a perspectiva da regulação implica compreender as ideias e valores que influenciam as decisões tomadas a partir dele, o poder que exerce sobre a escola e a autoridade dos responsáveis em sua condução, além dos resultados das ações para aqueles que se beneficiam dele. Essas abordagens envolvem dois aspectos: primeiro, como as regras que orientam a ação dos gestores são estabelecidas e aplicadas; segundo, como esses mesmos gestores as interpretam e adaptam conforme suas necessidades e os contextos em que atuam (Barroso, 2006).

Notamos entre os três níveis de gestão uma perspectiva de ajustamento às regras, que podemos entender como uma forma de adaptação à regulação exercida pela política pública. O referido processo pode ser caracterizado como um processo de microrregulação, que, para Barroso (2006, p. 56), consiste em “um complexo jogo de estratégias, negociações e ações, no qual as normas, injunções e constrangimentos da regulação nacional são frequentemente (re)ajustados localmente, muitas vezes de forma não intencional”. Essa microrregulação fica evidenciada na autodefinição de metas, como expresso, por exemplo, nos relatos de GDA e GDVA:

[...] a gente sempre observa o resultado anterior para que o atual seja melhor (GDA, informação verbal, 2023).

[...] nosso objetivo é alcançar uma nota mais alta, uma média superior e melhores resultados na próxima avaliação (GDVA, informação verbal, 2023).

As afirmações feitas nos dois relatos destacam a influência da regulação nacional sobre a regulação local, visto que os gestores evidenciam um compromisso com a melhoria com base em dados externos, o que se traduz em ajustes no contexto escolar. Eles consideram essencial buscar aprimoramento a partir das informações do Saeb e, para isso, buscam estabelecer interações e negociações com o objetivo de introduzir novas práticas e intervenções pedagógicas que se alinhem com as diretrizes nacionais. Contudo, um aspecto digno de nota é a contradição presente nesse processo. Embora o fenômeno da microrregulação seja evidente, os participantes da pesquisa GDA e GDVA admitem discordar da quantificação dos dados do Saeb e, até mesmo, questionar o distanciamento deste em relação à realidade educacional, conforme já mencionado.

Os resultados da pesquisa revelam que 46% dos gestores (GDA, GDB, GDC, GVDB e GSPB) veem o Saeb como uma ferramenta predominantemente quantitativa, focada na coleta e divulgação de dados estatísticos gerais, o que, segundo eles, limita sua capacidade de atender às demandas específicas do contexto escolar. Em contraste, 36% dos entrevistados (GI, GVDA, GVDC, GSPA) consideram o Saeb uma ferramenta qualitativa que avalia o nível de aprendizagem dos estudantes e promove melhorias na qualidade do ensino, tornando-o aceitável para suas necessidades. Por último, 18% deles (GC e GSPC) veem o Saeb como uma combinação dessas duas características, fornecendo tanto dados métricos de desempenho quanto uma análise das aprendizagens, baseada na relação entre resultados e conteúdos abordados, para promover avanços educacionais. No entanto, os três níveis de gestão reconhecem que há espaço para aprimoramento em seus processos. Essa diversidade de perspectivas reflete a complexidade e a multifacetada natureza do debate em torno do Saeb e de sua aplicação no contexto educacional. Vejamos a seguir um argumento apresentado por diferentes membros da equipe gestora local sobre esse assunto, que ilustra as compreensões mencionadas:

[...] sinceramente, vejo o levantamento de dados como algo que não constitui uma ação efetivamente pedagógica para enfrentar as dificuldades reveladas pelo Saeb na escola ou de forma geral. Quando os dados são divulgados, eles são apenas gerais e não consideram as necessidades educacionais especiais dos estudantes. Observamos que aqueles com laudos não têm provas adaptadas às suas necessidades. Portanto, considero que os dados são superficiais e não contribuem para uma análise aprofundada (GDA, informação verbal, 2023).

[...] a concepção apresentada está centrada na avaliação do ensino-aprendizagem na nossa escola. O Saeb demonstra interesse em entender como está a formação dos estudantes e o processo de aprendizagem em um contexto geral, bem como o desempenho específico dos estudantes. Essa perspectiva abrange tanto o contexto geral da escola quanto a formação e desempenho dos estudantes, alinhando-se ao acompanhamento dos professores em relação ao ensino (GVDC, informação verbal, 2023).

[...] tenho duas perspectivas em relação ao Saeb. Por um lado, questiono o propósito institucional e o que o governo busca com essas respostas. Será que se resume apenas a estatísticas e a verificar se as metas foram alcançadas? Por outro lado, como educadora, meu interesse está em como podemos utilizar efetivamente esses números. Ao analisar os resultados, considero o que podemos fazer com eles, como podemos trabalhar e o que precisamos ajustar para melhorar o desempenho dos estudantes. Na escola, os resultados do Saeb servem como um guia para nosso trabalho. Acreditamos que o desempenho não é apenas responsabilidade do estudante, mas também nossa, enquanto instituição (GSPC, informação verbal, 2023).

As falas desses gestores locais revelam diferentes percepções e preocupações em relação à política de avaliação da educação básica, destacando tanto as limitações quanto os potenciais usos das avaliações para a melhoria do ensino e, mais uma vez, reforçam o interesse e a dificuldade em integrar o Saeb como ferramenta complementar de suporte pedagógico eficaz. Nas percepções dos gestores GDA, GDVC e GSPC, torna-se evidente o duplo movimento gerado por essa avaliação. A partir das análises realizadas, constatamos que a contradição está inserida na própria avaliação. As declarações dos três gestores refletem uma ambivalência, caracterizada pela crítica aos instrumentos e referenciais do sistema, mas também pela percepção de sua validade como guia para os processos pedagógicos na escola. Além disso, há uma sensação de incerteza em relação às potenciais aplicações desse modelo de avaliação. De modo geral, o Saeb parece ter se naturalizado, compondo um senso comum de aceitação, seja no monitoramento, seja na contribuição para a revisão de conteúdos ou ações. Nesse cenário, fica subjacente a ideia de que ele já faz parte de uma representação consciente entre os gestores, mas o grande problema é que as práticas regulatórias também têm sido naturalizadas como parte de uma lógica hegemônica. Isso indica que, mesmo com críticas e incertezas, o Saeb e suas práticas regulatórias são incorporados nas escolas que dele participam de forma a reforçar a visão dominante e a manutenção da ordem estabelecida, obscurecendo alternativas e críticas ao sistema.

Consequentemente, estamos diante de situações regulatórias problemáticas, ao mesmo tempo que temos situações desejáveis. Isso revela a complexidade que envolve essa avaliação e o nível de desafio que enfrentamos para equilibrar a autonomia das escolas com a padronização e a eficácia das políticas educacionais. Por fim, é importante ressaltar que, na visão marxista, a realidade é intrinsecamente contraditória e está em contínua transformação, sendo moldada por diversas determinações. Portanto, “trata-se apenas de encontrar, para determinações singulares concretas, as determinações abstratas correspondentes” (Marx, 2010, p. 32). Consequentemente, é necessário analisar o fenômeno em todas as suas partes, permitindo um exame detalhado, mas sempre retornando ao conjunto articulado da totalidade, o que é essencial para o processo de investigação na perspectiva do materialismo histórico-dialético.

5.1.2 Práticas organizacionais

Pensar nas práticas organizacionais nos remete, primeiramente, à ideia da palavra organização, que diz respeito a como algo se estrutura ou se ordena. No sentido que nos interessa, Libâneo (2004) esclarece que o contexto da organização escolar está vinculado à ideia de cultura organizacional, na qual cada unidade apresenta características próprias, além das diretrizes, normas, procedimentos operacionais e rotinas administrativas estabelecidas para todas as escolas. Segundo o autor, esse aspecto particular é o que faz com que cada uma tenha seu próprio modo de realizar suas práticas educativas. Para além da ideia de organização, o pensamento gramsciano nos ajuda a complementar essa compreensão ao afirmar que “a cultura, em seus vários níveis, unifica uma maior ou menor quantidade de indivíduos em estratos numerosos, mais ou menos em contato expressivo, que se entendem entre si em diversos graus, etc” (Gramsci, 2022, p. 401). Portanto, a cultura organizacional se torna um conceito que contribui para a compreensão da ação institucional. Essa concepção auxilia na compreensão de como a escola lida com os aspectos dos processos de ensino e aprendizagem que envolvem, dentre outros, currículo, avaliação, planejamento, relação com a comunidade escolar, recursos, espaços, informações e demandas diversas. Esses elementos constituem os meios pelos quais a escola implementa as políticas educacionais e, conseqüentemente, realiza sua função social.

O sentido da *cultura organizacional* que queremos destacar é o de que a própria organização escolar é uma cultura, que o modo de funcionar da escola, tanto nas relações que se estabelecem no dia a dia quanto às salas de aula, é construído pelos seus próprios membros, com base nos significados que dão ao seu trabalho, aos objetivos da escola, às decisões que são tomadas (Libâneo, 2004, p. 109, grifos do autor).

A contribuição do autor sublinha a importância da percepção da escola como uma entidade culturalmente construída. A ideia é que os padrões de funcionamento do ambiente escolar, incluindo as interações diárias e as práticas em sala de aula, não são meramente regulamentados por normas e políticas externas, mas são, na verdade, mediados pela comunidade escolar. Por meio de suas ações e decisões, os sujeitos da escola criam e perpetuam significados que influenciam diretamente o ambiente educacional. Portanto, é nesse sentido que se definem as práticas organizacionais, nas quais encontramos elementos

que não apenas orientam rotinas, como também influenciam a maneira como os membros da comunidade escolar se entendem e cooperam entre si. Isso abrange concepções, procedimentos e dinâmicas internas, que são internalizados e utilizados pelo coletivo para atender aos interesses escolares. Compreendemos que, na cultura organizacional, há mediações de circunstâncias influenciadas por decisões arbitrárias e determinações específicas instituídas. Ao analisar esse fenômeno, recorreremos ao pensamento de Marx (2008), de que, a partir de abstrações mais simples, é possível reconstituir o caminho de forma inversa, retornando ao fenômeno concreto. O autor explica que, ao fazer isso, “teria que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas dessa vez não como uma representação caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas.” (p. 258). Nessa perspectiva, compreender a interação da escola com o Saeb implica em identificar a maneira peculiar pela qual ela se organiza e interage internamente, ao passo que não perde suas referências com um cenário sociopolítico e cultural mais amplo.

Ao analisarmos o conteúdo das entrevistas, identificamos diversos elementos que indicam a influência do Saeb nas práticas organizacionais, que, ao se desenvolverem internamente, representam desafios para a gestão. Com um total de 47 inferências relacionadas a essas práticas, a subcategoria das práticas organizacionais se destaca em comparação à anterior, situando-se entre as práticas regulatórias (28) e as formativas (77). As três escolas pesquisadas demonstraram relativa proximidade nas inferências sobre as práticas organizacionais. A gestão intermediária e a gestão central também mencionaram elementos dessa subcategoria, distribuídos nas seguintes quantidades: 18 no CEFA, 15 no CEFB, 12 no CEFC, 1 para GI e 1 para GC. De acordo com os gestores locais, os principais desafios estão na adoção de medidas específicas para participar das avaliações e atender à lógica de realização dos testes, o que inclui a tentativa de superar a resistência de professores e estudantes às avaliações externas.

Esse é um grande desafio, pois exige explorar a criatividade e proporcionar uma formação envolvente que leve o professor a repensar e modificar suas abordagens didático-pedagógicas. Esse é o maior desafio, demandando a criação de uma tarefa significativa para instigar essa mudança de postura e pensamento (GVDA, informação verbal, 2023).

O foco na organização da escola nos permite observar as múltiplas determinações que ocorrem em cada uma de suas partes. Essa compreensão detalhada das partes visa possibilitar uma compreensão mais ampla e integrada do todo (Marx, 1985). Assim, ao analisar as inferências sobre as práticas organizacionais, observamos que o elemento mais mencionado foi a necessidade de conscientizar professores e estudantes para participarem adequadamente dos processos avaliativos. Das 47 inferências, 23 foram relacionadas a esse tema. Todos os gestores locais, de alguma forma, fizeram referência a essa situação e enfatizam que ela é um dos maiores desafios que enfrentam, pois consideram a conscientização fundamental para atingir os objetivos da política educacional. Vejamos três falas como exemplificações desse entendimento.

Queríamos que os professores reconhecessem suas habilidades e, a partir disso, passassem a valorizar o que são capazes de realizar. É importante que entendam que são os principais protagonistas no processo de aprendizagem e sem a participação deles, qualquer esforço da nossa parte seria em vão (GDA, informação verbal, 2023).

Primeiramente, é necessário conscientizar toda a equipe e os estudantes. Eles precisam entender a importância do que estão fazendo e do que estão aprendendo, pois muitos não têm essa consciência e responsabilidade, em relação ao seu desempenho e aprendizado (GDB, informação verbal, 2023).

É necessário explicar a importância das avaliações externas, destacando que esses esforços não apenas beneficiam o momento presente, mas também têm impactos significativos no desenvolvimento educacional a longo prazo. A conscientização dos pais é essencial para isso. Comunicar de forma eficaz sobre a importância da participação dos estudantes nas avaliações externas e como isso contribui para a qualidade da educação é fundamental. A conscientização sobre as avaliações externas é um primeiro passo importante e um esforço contínuo pode resultar em uma participação mais significativa e impactante (GDC, informação verbal, 2023).

As narrativas apresentadas demonstram a complexidade do desafio em criar condições junto ao coletivo para executar as proposições do Saeb. Os três gestores visualizam estar diante de uma questão desgastante e contraditória. Necessitam efetivar uma proposição inerente ao trabalho, estabelecida no plano das propostas educacionais, mas precisam contar com a prática exercida no interior da escola, o que depende do interesse e motivação de todos. Para discutir essa situação recorreremos à categoria de mediação, que, segundo Cury (2000), consiste na superação do aparente fosso existente entre ideias e ações. Nesse contexto, a conscientização é vista como uma função inerente à equipe gestora, sendo assumidamente uma responsabilidade dos gestores educacionais. Para os gestores entrevistados, é

fundamental que a gestão educacional assuma o papel de conscientizar professores e estudantes. Como afirmou GVDA:

[...] se não há seriedade com o processo do Saeb o seu resultado fica comprometido. Penso nesse sentido de conscientizar professores e estudantes de que se trata de uma ação muito maior do que a escola. [...] esse é o grande desafio: demonstrar que não se trata apenas de mais uma ação escolar, mas algo de amplitude significativa que ultrapassa os portões da escola. Esse desafio é especialmente grande para os docentes que, muitas vezes, não veem o Saeb como algo genuinamente relevante para suas práticas educativas (GVDA, informação verbal, 2023).

Na visão dessa gestora, fica evidente sua crença na necessidade da avaliação externa e o reconhecimento da importância que ela possui. No entanto, enfrenta dificuldades na aceitação e legitimação dessa política educacional por parte dos pares. A resistência, que por vezes se manifesta como recusa em participar, deve-se ao fato de “muitos professores estarem cansados e desmotivados para o estudo”, segundo ela (GDA, informação verbal, 2023). Essa fala destaca que a intransigência dos colegas mais antigos, próximos da aposentadoria, constitui uma dificuldade adicional.

Os achados da pesquisa revelam que a resistência dos professores é um desafio comum, segundo os gestores das três escolas (CEFA, CEFB e CEFC), especialmente entre aqueles mais antigos. Em particular, os gestores das escolas CEFA e CEFC destacam essa resistência como um desafio crítico para a implementação eficaz das práticas educacionais. No entanto, aqueles que atuam na CEFB vão além, ao enfatizarem também a conscientização política e a importância pública das avaliações, ressaltando a necessidade de uma compreensão mais ampla do papel das avaliações externas no contexto educacional. Portanto, dos nove gestores locais entrevistados, destacamos cinco falas que exemplificam a unanimidade de opiniões sobre o tema.

Os colegas, muitas vezes, entram em um processo de resistência, recusando o processo (GDA, informação verbal, 2023).

Há resistência por parte de alguns professores em abordar certos temas. Projetos simples enfrentam grande resistência, especialmente entre professores já habituados a uma certa rotina, que tendem a resistir a novas ideias e a projetos que exigem mais esforço (GDVB, informação verbal, 2023).

O desafio é mudar a postura do professor tradicional na escola. Isso é algo difícil para nós, pois há o receio de conflitos e resistência por parte dos professores, que podem interpretar como uma desvalorização do modo como trabalham (GDVC, informação verbal, 2023).

Apesar de percebermos resistência no dia a dia, acredito que seja necessário, pois os desafios incluem contar com a conscientização do professor para levar isso para a sala de aula (GSPA, informação verbal, 2023).

Na minha perspectiva, os principais desafios para integrar os resultados do Saeb e torná-los parte da dinâmica da escola, está relacionado à resistência de alguns colegas e à necessidade de superar uma abordagem estática na educação (GSPC, informação verbal, 2023).

Quanto à formação, as equipes gestoras do CEFA e CEFC afirmam concentrar seus esforços na necessidade de capacitação para superar a resistência dos professores. Para isso, destacam o apoio da CRET nas tratativas relacionadas à política avaliativa. Acreditam que abordagens formativas com os docentes são essenciais para promover mudanças nas práticas pedagógicas. Vale destacar que essas escolas apresentam resultados distintos no Ideb de 2021, com o CEFA alcançando uma nota mais alta (5,7) e o CEFC uma nota mais baixa (4,6), estando entre as de maior e menor desempenho, respectivamente. Isso nos leva a inferir que, no caso do CEFA, os esforços estão voltados para engajar os docentes e promover mudanças nas práticas pedagógicas. Já no CEFC, o objetivo é superar a resistência e fomentar uma mentalidade de melhoria contínua que contribua para alcançar melhores resultados no índice. No entanto,

[...] alguns professores mais antigos enfrentam dificuldades em modificar suas práticas, enquanto outros buscam inovação, reconhecendo a importância da diversidade e da avaliação constante para melhorar o desempenho dos estudantes. Os professores mais antigos tendem a ter um pensamento mais resistente às mudanças, priorizando o conteúdo e enfrentando dificuldades em se autoavaliar. Isso representa um desafio significativo para nós, pois há receio de conflitos e resistência, já que esses professores podem interpretar as mudanças como uma desvalorização do modo como trabalham (GVDC, informação verbal, 2023).

A resistência identificada gera desconforto na gestão escolar e requer cuidados para evitar conflitos, assegurando, assim, uma articulação harmoniosa nas atividades pedagógicas. Tal cenário levanta a questão da compreensão hegemônica de que as práticas dos professores são inquestionáveis, exigindo uma reflexão profunda sobre o significado de nossas ações intencionais na realidade cotidiana. Essa problemática não pode ser abordada de forma simplista. Acreditamos que qualquer revisão das práticas pedagógicas, inclusive as avaliativas, deve ser realizada com um entendimento aprofundado das consequências. Estamos diante de uma contradição peculiar na organização escolar, evidenciada na relação entre o Saeb e a escola, em que professores mais antigos possuem a prerrogativa da

experiência e uma tendência à acomodação profissional. A situação mencionada nos remete ao pensamento de Gramsci (2022), quando aborda a ideia da *práxis* e nos leva a refletir que toda verdade, considerada eterna e absoluta, teve origens práticas e representou um valor provisório. Isso significa que todas as concepções do mundo e da vida são históricas, o que nos faz inferir a necessidade constante de revisar as convicções que sustentam nossas ações.

Um ponto importante apontado pelo gestor GDC é o impacto das avaliações externas sob uma perspectiva ampliada. Sob este ângulo, ele afirma: “é necessário esforço e empenho para explicar a importância das avaliações externas, destacando que esses esforços beneficiam não apenas o presente, mas também têm impactos significativos no desenvolvimento educacional a longo prazo” (informação verbal, 2023). O gestor da escola em análise sublinha a importância dessas avaliações não apenas para o momento presente, mas também para o desenvolvimento educacional contínuo e destaca a participação dos pais no processo. A preocupação consiste em garantir a participação no processo avaliativo, já que, sem essa colaboração, a escola não é submetida à avaliação. Conforme abordado no Capítulo 2, há um critério no Saeb que exige um número mínimo de estudantes avaliados pelo sistema, o que justifica a preocupação dos gestores com o envolvimento e a participação da comunidade escolar. Para a escola em questão, a avaliação resultou em benefícios regulatórios, tanto financeiros quanto de visibilidade, conforme mencionado. Enquanto isto, a gestora GSPB destaca a importância da conscientização sobre a avaliação e seu impacto público.

Precisamos ajudar os estudantes a entender que as avaliações fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. É essencial promover a conscientização sobre o objetivo das avaliações, esclarecendo sua importância tanto para os discentes quanto para os profissionais envolvidos. Além disso, quem elabora as provas poderia realizar palestras para explicar a relevância e os objetivos das avaliações externas. Isso é importante porque os estudantes têm capacidade crítica e frequentemente questionam o propósito das provas (GSPB, informação verbal, 2023).

Em relação à fala apresentada, há um reconhecimento da capacidade crítica dos estudantes, que representa um potencial reflexivo sobre os objetivos da avaliação. Nos anos finais do Ensino Fundamental, a avaliação externa do Saeb ocorre no 9º ano, quando os estudantes, em média, têm 14 anos e já possuem compreensões mais elaboradas sobre seu desenvolvimento escolar. Nessa fase, a capacidade de argumentação e convencimento deve ser necessariamente ampliada, por isso a gestora ressalta a observância de um tratamento transparente e de suporte adicional. Além disso, o gestor GDC sinaliza, como veremos na fala

a seguir, que, no caso dos estudantes, eles geralmente estão focados em resultados imediatos, como pontuações em provas e a necessidade de aprovação. Isso, no entanto, não é garantido por essas avaliações, o que leva a uma perda de interesse. Segundo o entrevistado, é necessário um processo de conscientização ostensivo e motivacional para que os discentes participem e valorizem os instrumentos e suas implicações nas atividades escolares, o que depende principalmente da ação direta dos professores.

Certamente, lidar com o despertar do interesse, principalmente dos estudantes, é um desafio considerável. Eles não têm muito interesse. Muitas vezes, eles são bastante particulares e buscam resultados imediatos, como a obtenção de pontos. É necessário esforço e empenho para explicar a importância das avaliações externas, destacando que esses esforços não apenas beneficiam o momento presente, mas também têm impactos significativos em seu desenvolvimento educacional a longo prazo (GDC, informação verbal, 2023).

Conforme relatado na fala exposta, os estudantes são bastante pragmáticos. Portanto, buscar a participação deles exige comunicar a relevância dessas avaliações de maneira objetiva e persistente, o que torna o processo de convencimento desgastante tanto para a equipe gestora como para o estudante. Uma das gestoras do CEFA relata alguns detalhes das modificações no contexto organizacional da escola em que atua, demonstrando as estratégias para incentivar o envolvimento na política avaliativa.

A participação da escola no Saeb é [responsabilidade] de todos, desde a portaria até os estudantes. Até a vestimenta foi diferenciada, entende? Tudo muda. Planejamos o dia de forma a atrair os discentes, não apenas pedagogicamente, mas também promovendo o Saeb de maneira descontraída. Cada detalhe foi pensado para envolvê-los, desde horários de lanche até a vestimenta confortável específica para o dia da prova. Essa abordagem envolveu toda a escola e demonstrou a importância do Saeb não apenas como uma prova isolada de Língua Portuguesa e Matemática, mas como um evento que mobiliza todos, sendo responsabilidade de toda a comunidade escolar (GSPA, informação verbal, 2023).

A preocupação com detalhes aparentemente pequenos, como a vestimenta e os horários de alimentação, mostra um entendimento de que o bem-estar dos estudantes impacta diretamente no envolvimento para a realização das provas. Ademais, a gestora destaca outro elemento importante, que é a desconexão dos testes com o cotidiano escolar, no qual os conteúdos abordados perdem o sentido. Por esse motivo, a entrevistada sinaliza a necessidade de se criar estratégias que conectem o conteúdo e as habilidades avaliadas às aspirações e

interesses dos discentes, tornando o processo mais significativo e relevante para eles. No entanto, isso representa um elemento contraditório, pois os gestores também questionam essa desarticulação e se veem impossibilitados de resolvê-la. A promoção do engajamento é dificultada pela contradição entre os objetivos dos testes e a mediação dos interesses dos estudantes e da escola durante a realização das avaliações. Como afirmou GDB, “muitos fazem de qualquer forma, sem a devida consciência ou responsabilidade em relação ao que estão fazendo e ao que estão aprendendo” (informação verbal, 2023). Nesse sentido, observamos que os gestores locais enfatizam a necessidade de motivar tanto os estudantes quanto os professores sobre a importância das avaliações externas, promovendo a conscientização coletiva. Contudo, como destaca a fala de uma gestora,

[...] isso não é fácil, pois lidamos com a diversidade de pensamentos entre os professores, alguns são mais fechados para algumas intermediações, cada um com suas próprias abordagens e preferências. Alguns são mais resistentes a certas formas de intermediação, enquanto outros têm métodos diferentes de lidar com os estudantes. Há professores bastante focados no conteúdo, o que é importante, mas a necessidade de adaptação e mudança é necessária. Convencer o ser humano, seja professor, estudante ou membro da comunidade escolar, é desafiador. Envolve mostrar uma nova abordagem de trabalho aos professores e destacar a importância da mudança, de convencimento, tentar mostrar outra forma de trabalhar, especialmente diante dos desafios trazidos pela pandemia (GVDC, informação verbal, 2023).

O relato apresentado reflete um conflito comum enfrentado por muitas instituições educacionais em promover mudanças no contexto escolar. É evidente que a diversidade de pensamentos entre as pessoas representa um obstáculo significativo, pois cada docente possui suas próprias abordagens e preferências.

Adicionalmente a esses fatores, outra gestora considera que a principal dificuldade da escola reside em analisar a realidade local e conciliar os diagnósticos internos da instituição com os indicadores do Saeb. “Ter acesso aos dados é extremamente relevante para elaborar as estratégias. No entanto, tornar isso uma realidade funcional é o verdadeiro desafio” (GSPB, informação verbal, 2023). Para a entrevistada, o desafio está em colocar isso em prática e fazer com que funcione. Esse descompasso entre teoria e prática evidencia a legitimidade das preocupações das equipes gestoras locais. Tal situação é confirmada por Ribeiro (2018, p.53) quando fala que o fato

[...] preocupante é que esse descompasso entre teoria e realidade prejudica a eficácia da educação e a transformação social que esses trabalhos podem promover. Isso se justifica porque a teoria, muitas vezes, não incorpora elementos imprescindíveis à prática. Muitas contribuições acabam sendo deixadas de lado e se tornam apenas um amontoado de pesquisas que professores, gestores e idealizadores de políticas públicas acessam, mas que não refletem a realidade das escolas públicas brasileiras.

Para a referida autora, a teoria parece não incorporar elementos essenciais da prática, resultando em contribuições que, embora academicamente significativas, não se traduzem em melhorias concretas nas escolas públicas. Reafirmando o posicionamento apresentado, Machado e Pereira (2020) consideram inevitável admitir que os impactos dessas políticas, conforme indicam as discussões, trazem poucas contribuições significativas para o aprimoramento da gestão, da organização do trabalho escolar e da qualidade do ensino oferecido. De acordo com Gramsci (2022), essa relação só se torna completamente visível em momentos de transformação rápida, quando a ligação entre teoria e prática se torna não apenas relevante, mas também indispensável para o progresso. No entanto, no caso do Saeb, essa transformação parece se arrastar lentamente, pois embora os objetivos existam, são amplos e ambíguos, o que pode não ser uma falha acidental, mas uma estratégia deliberada para atender interesses divergentes. Esse panorama sugere que a hegemonia dominante opta por manter o *status quo*, utilizando a indefinição e a ambiguidade como ferramentas para impedir uma integração efetiva entre teoria e prática. Tal estratégia dificulta a emergência de uma transformação educacional significativa, mantendo as contradições do sistema e reforçando sua estrutura desigual. Assim, ao invés de atuar como um mecanismo de avanço, o Saeb pode estar perpetuando uma lógica conservadora que trava o desenvolvimento de uma educação emancipadora e crítica.

Além dos problemas demonstrados até aqui, os processos administrativos representam outro obstáculo significativo nas práticas organizacionais. As questões financeiras, estruturais e de pessoal impactam também as ações de gerenciamento das escolas, segundo os gestores do CEFB, ocasionando limitação de recursos financeiros e de pessoal. Vejamos um exemplo que ilustra essa situação:

[...] recebemos apenas três caixas de papel em vez das dez que esperávamos, o que limita nossa capacidade de imprimir materiais de qualidade. Além disso, as mudanças no sistema de pagamento do [Programa de Descentralização Administrativa e Financeira] PDAF também geram dificuldades, pois exigem adaptação e dificultam o processo de gerenciamento da escola. Outro desafio é a gestão de pessoal, especialmente em situações de aposentadoria ou licença médica, o que sobrecarrega os funcionários restantes (GVDB, informação verbal, 2023).

Para este gestor, as alterações repentinas e constantes no sistema de pagamento do PDAF complicam ainda mais a gestão financeira, exigindo que as escolas se adaptem a novas regras e procedimentos frequentemente, o que atrasa e dificulta o trabalho e o atendimento a outras demandas de forma eficaz. As dificuldades com a gestão de pessoal também foram mencionadas pelas gestoras do CEFA como sendo um grande desafio. Para os gestores dessas escolas, tais situações resultam na sobrecarga dos funcionários restantes e comprometem a continuidade das atividades escolares.

Outros aspectos destacados nas falas dos gestores locais merecem atenção devido ao impacto que exercem sobre as práticas organizacionais das instituições, muitos dos quais se tornaram evidentes após a pandemia de Covid-19. No quadro a seguir, analisaremos a articulação entre os entrevistados e suas respectivas falas.

Quadro 13 – Alterações nas práticas organizacionais observadas pelos gestores após a pandemia da Covid-19

Gestor	Alterações observadas nas práticas organizacionais após a pandemia da Covid-19
GSPA	<ul style="list-style-type: none"> • Imaturidade emocional (pós-pandemia) de professores e estudantes, com diversos casos de afastamento ou situações adversas dentro das escolas.
GDC	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades de cumprimento de regras e disciplina dos estudantes, revelando um ambiente escolar desafiador.
GSPB	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas de espaço físico inadequado para atendimentos aos estudantes; • Muitas demandas de calendário escolar para serem atendidas; • Ausência de pré-requisitos dos estudantes para a etapa de escolarização em que se encontram; • Elevado número de estudantes por turma e educação inclusiva sem apoio ou condições de atendimento.

Fonte: elaborado pela autora.

O conjunto de fatores apresentados no Quadro 13 demonstra a dificuldade de materializar um ambiente propício para a efetivação do Saeb e revela que cada escola possui características únicas e desafios específicos, o que abrange diversos aspectos e requer também respostas diversificadas. Em síntese, apesar de compartilharem desafios comuns, cada grupo escolar possui suas especificidades e abordagens únicas para lidar com os desafios cotidianos dentro das práticas organizacionais. Não só a resistência dos professores, a conscientização sobre a importância das avaliações externas e a busca por mudanças pedagógicas, mas também a falta de recursos e suporte adequado limitam a eficácia das práticas pedagógicas e aumentam

o estresse e a insatisfação entre os gestores locais. Isso implica que, para que a política do Saeb seja eficaz, outros elementos presentes nas práticas organizacionais precisam ser favorecidos. Diante disso, a forma de mediação utilizada para lidar com os desafios da cultura organizacional demonstra que, embora haja uma política avaliativa aceita e materializada nas escolas, ainda não se percebe isso como parte de uma consciência coletiva sobre sua importância e contribuições para o cotidiano pedagógico, devido a resistências e dificuldades práticas para sua efetivação.

Por fim, notamos que existe um processo de sensibilização por parte dos gestores locais visando à conscientização sobre as avaliações externas nas escolas. No entanto, os resultados da pesquisa indicam que o conhecimento dos professores e estudantes em relação a elas ainda enfrenta consideráveis resistências. Assim, é razoável supor que a política avaliativa do Saeb foi incorporada de forma parcial, com impactos adversos nas práticas organizacionais, dependendo de cada instituição, de seus interesses e condições, o que relativiza seus objetivos.

5.1.3 Práticas formativas

As três esferas de gestão evidenciaram o expressivo total de 77 menções sobre o uso dos resultados relacionados às práticas formativas, superando as menções às práticas anteriores no total de inferências. Isso demonstra que as avaliações externas do Saeb influenciam significativamente, ou deveriam influenciar, as perspectivas formativas associadas ao uso desses resultados. Quando a escola busca integrar, em seu processo avaliativo, concepções formativas com intervenções práticas a partir dos dados do Saeb, ela se esforça para ir além da mera verificação das aprendizagens dos estudantes, aspirando a um significado mais amplo e efetivo para a avaliação externa no contexto escolar. Essa perspectiva manifesta um projeto educacional vinculado às intenções institucionais expressas nas interações cotidianas, refletindo os valores subjacentes à atividade pedagógica.

Como afirmado por Gramsci (2022, p. 203), “cada qual atua de acordo com a sua cultura, isto é, com a cultura do seu ambiente”. No contexto escolar, essa afirmação ganha especial relevância, uma vez que a cultura institucional, composta por valores, crenças, normas e costumes, exerce uma influência significativa sobre o ambiente educacional, repercutindo diretamente nas ações pedagógicas. Embora sejam norteadas por aspirações educacionais mais amplas, as práticas formativas situam-se na interface entre o ideal e o real,

e estão condicionadas pelas especificidades de cada contexto escolar. A cultura local, com suas particularidades históricas, sociais e econômicas, molda tanto as possibilidades quanto os limites das ações educativas. Portanto, a implementação de práticas formativas requer um diálogo constante entre as aspirações pedagógicas e as condições concretas de cada estudante e da escola, o que implica uma reflexão sobre o conceito de avaliação.

Em nossa prática escolar, os resultados da aprendizagem são obtidos inicialmente pela medida, variando a especificidade e a qualidade dos mecanismos e dos instrumentos utilizados para obtê-la. Medida é uma forma de comparar grandezas, tomando como padrão e outra como objeto a ser medido, tendo como resultado a quantidade de vezes que a medida padrão cabe dentro do objeto medido. [...]. Precária ou não, importa compreender que, na aferição da aprendizagem, a medida é um ato necessário e, assim tem sido praticada na escola. Importa-nos ter clareza que, no movimento real da operação praticada com os resultados da aprendizagem, o primeiro ato do professor tem sido, e necessita ser, a medida, porque e a partir dela, como ponto de partida, que se pode dar os passos seguintes da aferição da aprendizagem (Luckesi, 2011, p. 47-49).

O pensamento expresso pelo autor reflete uma compreensão técnica da verificação da aprendizagem na prática escolar, destacando a importância da aferição, que, embora possa ser considerada precária, é um ato necessário. Isso implica que a medição continua a ser um passo essencial no processo educativo, mas a avaliação não se limita à definição da condição observada. Para o autor, o ato de avaliar amplia essa concepção, pois é no processo de avaliação que as aferições ganham significado. Assim, ele esclarece que a avaliação vai além da verificação, exigindo uma decisão sobre como proceder em relação ao que foi verificado e requerendo uma ação diante da situação aferida. Essa abordagem considera que a avaliação deve ser utilizada como uma ferramenta para promover o desenvolvimento contínuo dos estudantes, e não apenas como um instrumento de classificação, o que ultrapassa a mera mensuração e envolve um compromisso com a melhoria contínua do desenvolvimento dos estudantes.

Assim, tal visão exige que os educadores se engajem ativamente na interpretação dos resultados e na implementação de estratégias que favoreçam o sucesso escolar. Ademais, Luckesi (2011) enfatiza que a aferição e a avaliação são processos intercomplementares e afirma que, para uma boa avaliação, são necessárias boas medidas de aferição, de modo que uma não exclui a outra. Adicionalmente, diante do exposto, podemos entender que, quando a verificação das aprendizagens e a interpretação de seus resultados são utilizadas em conjunto

e com propósitos educacionais previamente definidos, ambas podem implicar a modificação propositiva de instrumentos e ações, levando em consideração os limites, avanços e dificuldades observadas. Essa condição exige dos profissionais um protagonismo consciente e crítico em relação ao processo avaliativo. Essa conceituação enfatiza que a avaliação requer a ideia de ação sobre as informações aferidas.

Considerando que o Saeb avalia parte das condições escolares, fornecendo informações de desempenho e elementos contextuais, podemos supor que estratégias baseadas em seus dados podem contribuir para a formação dos estudantes. Acreditamos, assim, que é nesse ponto que a política avaliativa pode se concretizar em ações que avancem além das aferições que, ao que tudo indica, vêm sendo priorizadas. Transformar essas informações em ações estratégicas pode atribuir um novo sentido à avaliação do Saeb, permitindo que ela ultrapasse a dicotomia entre a avaliação somativa, que se limita à quantificação de resultados, e a avaliação formativa, que busca o desenvolvimento contínuo do discente. É essencial que os resultados sejam interpretados e utilizados em uma perspectiva mais ampla, levando em conta os diversos fatores que influenciam a educação. É fundamental que isso seja feito em colaboração com as escolas, promovendo uma análise que atenda às suas necessidades e provoque uma reflexão profunda sobre os padrões e interesses assimilados pelo senso comum. Para compreender essa ideia, consideramos o seguinte pensamento:

[...] é por isso que se deve chamar a atenção para o fato de que o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa, para além do progresso político-prático, um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequada a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos (Gramsci, 2022, p. 104).

O pensamento do autor propõe uma convergência intelectual e ética que exige a adoção de uma visão crítica e reflexiva da realidade, superando percepções simplistas e limitadas. Contudo, embora essa visão ocorra dentro de certos limites e seja crítica e reflexiva, ela representa um avanço significativo na compreensão das dinâmicas de poder hegemônico e da influência do Saeb sobre as escolas. A perspectiva crítica nos permite compreender de forma mais aprofundada como as avaliações externas impactam as práticas educacionais, revelando as complexas interações entre políticas avaliativas e contextos escolares. Se admitirmos que um sistema de avaliação focado no desempenho estudantil deve evoluir para

valorizar suas contribuições ao processo educacional, reconhecemos que as avaliações externas do Saeb e as inferências às práticas formativas mencionadas pelos gestores são, supostamente, consequência da incorporação da mediação entre quantidade e qualidade. Esse é o verdadeiro propósito das ações voltadas para a educação.

Segundo Hadji (2001), a avaliação assume um caráter formativo quando está inserida em um projeto educativo específico que tem como objetivo principal favorecer o desenvolvimento do aprendiz, independentemente de outras considerações. Ademais, podemos entender que a avaliação formativa se destaca de outras formas de avaliação por seu enfoque principal no progresso contínuo do estudante, como já mencionado. Em vez de se limitar a medir o desempenho em determinado momento, fazendo um retrato da situação, ou compará-lo com padrões fixos, a avaliação formativa visa identificar pontos fortes e áreas de melhoria, fornecendo *feedback* constante e construtivo na perspectiva de indução da qualidade.

A avaliação, em um contexto educacional, tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção desses saberes e competências dos alunos. O que parece legítimo esperar do ato de avaliação depende da significação essencial do ato de ensinar. A esperança de pôr a avaliação a serviço da aprendizagem e a convicção de que isso é desejável não são, portanto, absolutamente o fruto de caprichos pessoais ou a manifestação de fantasias discutíveis. Trata-se de uma esperança legítima em situação pedagógica: a avaliação formativa é o horizonte lógico de uma prática avaliativa em terreno escolar (Hadji, 2001, p. 15).

O ponto de vista do autor reforça a importância de aproximar a avaliação externa do processo de aprendizagem da escola de maneira eficaz e significativa, de modo que realmente apoie e melhore o desenvolvimento formativo dos estudantes. Essa perspectiva foi observada nos resultados encontrados nesta pesquisa, na qual as práticas formativas aparentemente seguem uma expressividade maior e contrária à perspectiva regulatória, contudo, implicam uma análise mais pontual e específica das condições de cada estudante, algo que a centralidade da política avaliativa do Saeb não contempla.

Na observância da relação entre os dados do Saeb e o processo de reflexão sobre o ensino, a equipe pedagógica da escola CEFB demonstrou debater algumas possibilidades de atuação com base nas informações apresentadas pelo referido sistema avaliativo. Ilustra esta posição o seguinte relato:

[...] discutimos na escola a possibilidade de reagrupamento dos estudantes, separando-os em três grupos de acordo com suas dificuldades. [...] Por exemplo, estudantes que já dominam determinadas habilidades e competências poderiam avançar no conteúdo, enquanto os que apresentam mais dificuldades precisariam de maior atenção para sanar lacunas pedagógicas. A solução considerada foi manter todos na mesma sala de aula, mas organizados em grupos. Cada grupo trabalharia o mesmo tema, com diferentes atividades: alguns estudantes avançariam no conteúdo, enquanto outros receberiam apoio específico, e um terceiro grupo poderia coordenar e participar de ambos os tipos de atividades (GSPB, informação verbal, 2023).

Como se depreende do relato apresentado, a discussão realizada na escola CEFB sobre o reagrupamento dos estudantes evidencia uma abordagem proativa e reflexiva da equipe gestora em relação às práticas formativas. Ao considerar a separação dos estudantes em três grupos com base em suas dificuldades, a equipe demonstra uma compreensão clara das necessidades individuais dos discentes, reconhecendo que a personalização do ensino é fundamental para o desenvolvimento das aprendizagens. A decisão de manter todos os discentes na mesma sala de aula, mas organizados em grupos com diferentes atividades, reflete uma estratégia inclusiva que se alinha com os princípios das práticas formativas. Essa abordagem educativa permite que os estudantes que já dominam determinadas habilidades avancem no conteúdo, enquanto aqueles que enfrentam dificuldades recebem a atenção necessária para sanar suas lacunas pedagógicas. Assim, a prática formativa se torna um espaço de mediação, no qual as experiências e conhecimentos prévios de cada estudante são respeitados e utilizados como ponto de partida para o aprendizado, tornando-o significativo.

Além disso, a proposta de um terceiro grupo de estudantes para coordenar e participar de ambas as atividades indica um reconhecimento da importância da colaboração e da interação entre os estudantes. Essa dinâmica não apenas favorece o aprendizado individual, mas também promove um ambiente de cooperação, no qual os estudantes podem aprender uns com os outros, fortalecendo o processo de socialização e construção de conhecimentos de forma coletiva. Portanto, a ação adotada pela equipe gestora dessa unidade de ensino evidencia um compromisso com a prática formativa, ao buscar formas de atender às diversas necessidades dos estudantes, enquanto promove um ambiente educacional mais dinâmico e participativo. Essa perspectiva pedagógica não só favorece a aprendizagem individual, mas também contribui para a construção de uma cultura escolar mais inclusiva e voltada para o desenvolvimento integral dos estudantes.

A reflexão sobre os resultados permitiu uma compreensão mais complexa do processo de aprendizagem, destacando avanços e dificuldades específicas que são apenas aferidos pelas avaliações padronizadas. Além disso, as práticas formativas promovem um acompanhamento contínuo e dinâmico do desenvolvimento do estudante, contrastando com a possibilidade estática da avaliação pontual das avaliações externas. Portanto, ao focar na singularidade e no contexto de cada estudante, as práticas formativas oferecem uma contextualização significativa para o desenvolvimento da política educacional, ao contrário da abordagem regulatória e sem impactos reflexivos dos resultados do Saeb. Por esse motivo, o estudo destaca que não há uma oposição à política avaliativa em si, mas sim uma preocupação com a criação, a partir dos dados, de um ambiente tenso nas escolas e competitivo entre elas, provocado pela ênfase excessiva nas aferições, em vez de se focar na aprendizagem e no desenvolvimento formativo dos estudantes. A análise ressalta a necessidade de uma postura cautelosa quanto à responsabilização da comunidade escolar pelos resultados, sem considerar as especificidades de cada instituição, o que gera preocupações em relação às práticas escolares no EFII do DF, que podem se basear exclusivamente nas aferições, sem reflexões críticas sobre elas.

No exame das práticas formativas, observamos um destaque no quantitativo de inferências dessas práticas em comparação às analisadas anteriormente, além de um padrão equilibrado entre as três escolas examinadas: CEFA (19), CEFB (20) e CEFC (20). Essa situação evidencia que as práticas formativas a partir do Saeb têm uma manifestação significativa, refletindo uma tendência comum entre as escolas em adotar abordagens que priorizam o uso dos resultados voltados para o desenvolvimento dos estudantes. A uniformidade e o considerável número de menções nos percentuais sugerem que essa perspectiva é relevante para as instituições e se constitui em objeto de reflexão e interesse. Isso indica uma possível convergência de objetivos educacionais que privilegiam a formação contínua e específica dos estudantes, em oposição às práticas meramente regulatórias. Tal projeção é importante porque sinaliza um movimento de resistência às pressões de *accountability* e performatividade que impactam as avaliações de larga escala, além de ser uma forma de enfrentamento ao destaque da regulação em detrimento da formação.

A análise e a organização dos dados desta subcategoria possibilitaram o agrupamento de elementos relevantes que se destacaram nas práticas formativas, apresentados no Quadro 14 a seguir. Esses elementos são discutidos logo após a apresentação do quadro.

Quadro 14 – Características das ações adotadas pelas escolas nas práticas formativas

Característica	Tipo de ação
Recepção e tratamento dos dados	<ul style="list-style-type: none"> ● material estruturado – compilação de dados pela DIAV a partir dos microdados do Saeb, disponibilizados para as CREs à gestão intermediária; ● cadernos específicos – organização dos dados em cadernos para cada escola, confeccionados pela CRET (ação específica realizada por esta regional); ● identificação de fragilidades – interpretação dos pontos fracos e fortes com base nos dados do Saeb; ● apresentação dos dados – exposição dos dados do Saeb aos gestores locais e com posterior repasse pela gestão local aos professores coletivamente;
Reflexão coletiva e planejamento da ação pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> ● espaço para reflexão – criação de momentos para reflexão crítica sobre os resultados nas instituições; ● semana pedagógica – utilização dos dados para embasar discussões e planejamento pedagógico nas unidades escolares; ● visão estruturada – necessidade de uma abordagem organizada e sequencial das práticas pedagógicas nas escolas; ● metas e ações – estabelecimento de metas e planejamento de ações pedagógicas baseadas em evidências concretas nos planos da gestão intermediária e local; ● implementação de projetos – desenvolvimento de projetos e atividades para fortalecer habilidades e superar fragilidades promovidas pela gestão intermediária e pelas escolas; ● análise detalhada – exploração dos resultados para entender o desempenho dos discentes; ● ajustes no planejamento – uso dos dados para ajustar o planejamento pedagógico e implementar ações mais eficazes.
Formação, capacitação e suporte aos gestores	<ul style="list-style-type: none"> ● capacitação específica – necessidade de formação dos gestores locais para o uso e interpretação dos dados; ● estratégia em rede – importância de uma ação coordenada em rede para garantir a eficácia e continuidade do uso dos dados; ● sistematização pós-Saeb – identificação da falta de continuidade e sistematização após a aplicação do Saeb; ● visualização frequente – necessidade de facilitar a visualização aos gestores locais das informações para manter a relevância dos dados; ● comunicação eficaz – desenvolvimento de estratégias para comunicar a importância dos resultados e avaliações; ● apoio contínuo – presença ativa e suporte para a análise e aplicação dos dados nas escolas; ● boas práticas – compartilhamento de exemplos eficazes e impactos positivos do uso dos resultados do Saeb.

Fonte: elaborado pela autora.

Observamos que os aspectos revelados de: i) recepção e tratamento dos dados; ii) reflexão coletiva e o planejamento da ação pedagógica; iii) formação, capacitação e suporte aos gestores, presentes na relação entre o Saeb e a escola, refletem diferentes nuances das práticas formativas e sua relação com o uso dos resultados da política avaliativa. A partir deste ponto, traremos as discussões na ordem em que foram dispostas no quadro apresentado.

5.2 Recepção e tratamento dos dados

Na rede pública de ensino, observamos um esforço para organizar os dados do Saeb nas gestões central e intermediária, visando facilitar o acesso às escolas. Os GDA, GDC, GVDA, GVDB, GVDC e GSPA relataram ter recebido um material previamente trabalhado pela CRET/Unieb, que contém definições sobre o desempenho das escolas. Isso é exemplificado pela seguinte afirmação: “Recebemos um material bacana com relação aos dados da escola, elaborado pela regional e enviado para nós de forma bem estruturada, indicando os pontos fracos identificados pelo Saeb” (GDA, informação verbal, 2023). Essa informação foi corroborada pela gestora intermediária (GI), que relatou:

[...] criamos nossos próprios recortes e relatórios com base nos boletins do Saeb. Embora os resultados sejam enviados ao DF por unidade escolar, nossa rede trabalha por coordenação regional de ensino, então separamos os dados para visualizar a realidade local. Esses relatórios são ainda segmentados entre áreas urbana e rural. Dependendo da CRE, há diferenças significativas nos níveis socioeconômicos, que podem influenciar os resultados, permitindo uma visualização de diversas realidades. Utilizamos esses relatórios gerais para criar os nossos e os divulgamos para a rede e as instituições, mas nunca com o objetivo de ranquear. Embora não fomentemos ou apoiemos o ranqueamento, às vezes é inevitável que as CREs e as escolas se comparem ao analisarem os dados (GC, informação verbal, 2023).

A partir dos relatos das duas entrevistadas, é possível perceber que vem ocorrendo um movimento para o tratamento dos dados desde a gestão central, o que favorece a integração entre as esferas de gestão e permite às escolas a disponibilização e o acesso refinado às informações. A gestora intermediária menciona que o material não é de fácil localização, pois requer conhecimentos específicos de algumas plataformas e que a interação não é autodescritiva, demandando tempo e conhecimento para serem garimpados. Vejamos como esta interlocutora da pesquisa descreve isso:

[...] a dificuldade é que para conseguirmos os dados temos que ir em muitas abas que a escola tem dificuldade para encontrar e compilar as informações, por que é um trabalho muito artesanal, e às vezes a escola não tem essa perspicácia. E tendo uma pessoa que possa mediar esse processo isso fica muito mais fácil (GI, informação verbal, 2023).

Para a entrevistada, o trabalho desenvolvido pela CRET auxilia os gestores locais, que não possuem tempo nem conhecimentos técnicos específicos para lidar diretamente com as informações. Todavia, a mesma interlocutora destaca que esse trabalho não é parte de um protocolo estabelecido pela SEEDF, o que, segundo ela, não é positivo. Trata-se de uma iniciativa própria para o aprimoramento do trabalho e é pontual na rede. Para a gestora, seria importante que um trabalho dessa natureza fosse desenvolvido de maneira sistemática, pois acredita que bons resultados podem ser obtidos a partir dele.

Trabalhamos no tratamento dos dados, analisando os indicadores e projetando para cada etapa. Considero essencial esse trabalho de tratamento e reflexão, pois permite que a escola se perceba. Compilamos os principais dados e montamos um caderno para cada escola. Na nossa regional [CRET], identificamos as cinco maiores fragilidades e interpretamos o material para as escolas. Nosso trabalho foi muito bom e útil, destacando as fragilidades e promovendo a reflexão sobre os dados escolares. No entanto, atualmente sinto falta de uma formação sobre o pós-aplicação. Vejo esse trabalho como algo isolado, pois os dados são entregues, mas não são trabalhados em rede. Falta uma sistematização maior no pós-Saeb. Embora a análise seja feita, ela nem sempre chega à escola, pois depende de cada regional como esses dados serão trabalhados junto às escolas. O resultado é entregue, mas falta uma ação mais efetiva. É necessária uma ação integrada para que isso seja realmente trabalhado em rede (GI, informação verbal, 2023).

Realmente, ao que parece, esses dados estão se tornando úteis para a gestão intermediária e para as escolas pesquisadas, já que foram observadas entre os gestores locais algumas aplicações e usos a partir deles. No cenário da CRET é possível constatar que há um reconhecimento do valor dos dados do Saeb e do trabalho de interpretação e reflexão sobre eles. “Nos baseamos no que foi enviado para nós e a partir disso, fizemos uma menção em uma reunião coletiva” (GDA, informação verbal, 2023). Esse movimento dos profissionais revela uma abordagem analítica do diagnóstico e uma apropriação voltada para a valorização do processo de aprendizagem, demonstrando um esforço de responsabilização entre gestão na garantia da qualidade do ensino.

Realizamos várias reuniões com os professores para criar estratégias e planejar atividades que abordassem esses pontos. Implementamos um projeto para fortalecer essas habilidades. A avaliação é fundamental para verificar se os estudantes estão progredindo adequadamente e acompanhando o currículo. Coletamos os dados utilizando as provas do Saeb para contextualizar e avaliar as áreas sensíveis (GVDB, informação verbal, 2023).

Podemos inferir a partir da fala do gestor escolar que, de alguma forma, o Saeb está impactando as práticas pedagógicas nas escolas de maneira formativa. Conforme reforça a gestora GDA, “esses dados podem ser fundamentais para embasar discussões na semana pedagógica e para planejar as ações pedagógicas do próximo ano” (GDA, informação verbal, 2023). A realização de reuniões com os professores, para criar estratégias e planejar atividades específicas a partir dos dados do Saeb, demonstra um compromisso com a melhoria contínua da qualidade do ensino. Essas iniciativas refletem uma abordagem proativa para identificar e abordar áreas vulneráveis no processo de ensino e aprendizagem. A implementação de um projeto para fortalecer habilidades específicas demonstra um foco claro no desenvolvimento das competências dos estudantes. Utilizar os resultados do Saeb para contextualizar e avaliar as áreas com maior fragilidade revela uma prática de integração dos resultados das avaliações externas ao planejamento pedagógico interno. Essa abordagem não apenas diagnostica as necessidades dos estudantes, como também orienta ações concretas para aprimorar a aprendizagem, garantindo que todos possam acompanhar o currículo de maneira adequada. De maneira geral, essas ações indicam não apenas um movimento coordenado e consciente dos profissionais da escola para garantir a qualidade do ensino e o progresso contínuo dos estudantes, mas também uma articulação com a gestão intermediária que evidencia a verificação do acompanhamento curricular, conforme relatado pela entrevistada da gestão intermediária, que diz:

[...] estabelecemos uma relação entre o que o currículo apresenta e o que o Saeb aborda, enfatizando que o Saeb não é o currículo em si. Na verdade, o Saeb seleciona apenas alguns elementos do currículo. É importante trabalhar essa questão de forma sistemática para que as escolas possam perceber essas nuances (GI, informação verbal, 2023).

A fala da gestora intermediária revela uma compreensão crítica sobre a relação entre o currículo e as avaliações externas, reafirmando a ideia de que o conteúdo do Saeb, ao não representar a totalidade do currículo, atua como uma ferramenta que seleciona e enfatiza determinados aspectos da prática educativa. O alerta sobre essa diferenciação é importante, pois sugere que a avaliação não deve ser vista como um reflexo direto do currículo trabalhado pela escola, já que não representa sua totalidade. Seu posicionamento reforça a preocupação com a sistematização e coordenação das ações referentes ao uso dos resultados, visando garantir que todas as escolas possam se beneficiar de maneira coerente e equitativa. A

implementação de uma formação específica para os gestores sobre o uso dos dados, juntamente com a criação de uma estratégia de ação em rede, parece ser um passo necessário. Tanto a gestão intermediária quanto uma gestora local reconhecem os benefícios dessas informações.

É fundamental desenvolver uma estratégia eficaz para garantir que os resultados, que são excelentes como estão sendo apresentados, não se percam. As informações precisam ser visualizadas com mais frequência. Os resultados não devem se limitar ao dia da aplicação da prova; ao contrário, devem ser vistos como o início de um processo contínuo. Essa avaliação não pode ser esquecida após sua aplicação; os resultados devem servir como ponto de partida para um trabalho contínuo. Na minha perspectiva, tudo é muito bem elaborado (GSPA, informação verbal, 2023).

A fala legitima o Saeb, demonstrando interesse e valorização das informações fornecidas. A partir desse depoimento, podemos inferir a importância de transformar a avaliação em um processo contínuo, em vez de um evento isolado. A fala sugere que os resultados obtidos nas avaliações, embora positivos, correm o risco de serem esquecidos se não forem integrados a uma prática constante de acompanhamento e melhoria. O ideal seria que os resultados funcionassem como ponto de partida para ações pedagógicas e administrativas, gerando impacto ao longo do tempo, e não apenas no momento da aplicação da prova. Isso exige um estreitamento da relação entre a escola e as avaliações, de forma que os dados gerados possam ser incorporados de maneira eficaz ao planejamento escolar.

Outra gestora local reforça a perspectiva de integração das avaliações ao cotidiano escolar de maneira constante, abordando-a sob um outro ponto de vista. Ela destaca a importância de identificar os pontos fracos observados nos resultados e enfatiza a necessidade de construir, de forma coletiva, medidas que atendam a essas necessidades específicas. Essa abordagem valoriza a participação conjunta de todos os atores envolvidos no processo educativo, visando à implementação de ações corretivas que sejam alinhadas às demandas reais da escola, promovendo uma melhoria contínua.

A partir desses dados, começamos a montar estratégias pedagógicas para o ano seguinte. Sempre realizamos uma avaliação diagnóstica, mapeando as dificuldades em Português e Matemática, como interpretação de texto, cálculos básicos, leitura e escrita. Dessa forma, identificamos os estudantes com mais dificuldades (GSPB, informação verbal, 2023).

O posicionamento apresentado destaca a intenção de uma intervenção específica e sinaliza a importância de um planejamento pedagógico direcionado, com o objetivo de garantir que os objetivos sejam alinhados às necessidades da escola ou de cada situação. Ao focar nas áreas de maior dificuldade, as escolas podem implementar estratégias personalizadas. Contudo, é possível observar que a fala da GSPB se limitou às disciplinas de Português e Matemática, o que pode revelar um possível estreitamento do currículo na abordagem das práticas formativas. Essa abordagem evidencia a necessidade de um acompanhamento da utilização dos dados, para que a proficiência analisada não seja priorizada em detrimento de outros conteúdos também essenciais ao desenvolvimento formativo dos discentes. Além de Português e Matemática, há disciplinas como Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física e outras que precisam ser equilibradas no planejamento pedagógico.

No nível da esfera central, a DIAV considera a escala de proficiência e o agrupamento de habilidades específicas do desempenho do Saeb. No entanto, utiliza uma escala própria de classificação da SEEDF nas avaliações locais, que varia de insuficiente a avançado.

Essa nova abordagem visa superar as deficiências observadas no Saeb e garantir que nossa avaliação seja mais abrangente e alinhada com as necessidades das escolas e dos estudantes. Estamos realinhando nossa política avaliativa para não competir com o Saeb, mas para complementá-lo, embora ambos se baseiem nas mesmas escalas de proficiência e tipos de provas. Por isso, não realizamos as provas no final do ano passado, aguardando a estabilização do Inep e o início de um novo ciclo avaliativo. Assim, poderemos alinhar nossas avaliações às mesmas normas e possibilitar comparações adequadas (GC, informação verbal, 2023).

Segundo a gestora, o realinhamento do processo avaliativo local estabelece uma rotina que permite uma abordagem comparativa e processual entre as dimensões avaliativas nacional e distrital. No entanto, conforme apontado anteriormente pela gestora intermediária, a divergência entre as escalas próprias da SEEDF e as proficiências do Saeb dificulta a definição de séries históricas locais e a comparabilidade entre as avaliações, o que evidencia uma contradição na compreensão entre as duas esferas de gestão. Ainda segundo a gestora central, esse material é essencial para identificar áreas específicas que necessitam de intervenção e aprimoramento, fornecendo uma visão detalhada sobre o desempenho das escolas sob a perspectiva local. Isso ocorre porque a gestão central desenvolve seus próprios

recortes e relatórios com base nos boletins do Saeb, permitindo uma análise mais contextualizada e direcionada às necessidades reais das instituições.

É possível supor que, de algum modo, a gestão local está buscando ajustar as estratégias pedagógicas locais ao Saeb de forma mais precisa, alinhando-as às necessidades da rede pública do DF observadas nos dados, sem desconsiderar a proposta nacional. Segundo ela, esse material permite observar

[...] fragilidades semelhantes em várias escolas e propor soluções específicas com base nessas análises. Analisamos os itens com menor acerto no Saeb, detectamos as necessidades e desenvolvemos trabalhos direcionados. Isso levou à proposta de cursos e parcerias. Hoje, conseguimos identificar problemas e propor soluções, trabalhando com as habilidades requeridas e a lógica do conteúdo. Monitoramos dados como evasão e dificuldades para elaborar soluções que serão incluídas nos projetos interventivos nas escolas (GC, informação verbal, 2023).

O relato apresentado destaca a identificação de fragilidades semelhantes em várias escolas e a capacidade de propor soluções específicas com base nessas análises. A utilização dos dados do Saeb parece estar provocando modificações também no processo de gestão central, com impactos subsequentes nas demais esferas, no sentido de estabelecer novos horizontes nas práticas de gestão e de ensino e aprendizagem. Identificar os itens com menor acerto possibilita detectar necessidades específicas e desenvolver intervenções direcionadas para abordar essas fragilidades. Isso pode, inclusive, resultar na proposta de cursos e parcerias que contribuam para a formação contínua de educadores e gestores, reverberando positivamente outros espaços pedagógicos. Tal visão sobre os resultados fornecidos pelo Saeb reflete um esforço contínuo para identificar problemas e propor soluções mais específicas, que, conseqüentemente, se tornam mais eficazes.

Na visão da gestora central, há um esforço para que, durante os períodos fora de sua aplicação, o Saeb seja objeto de análise e reflexão nas escolas. Na ênfase que dá essa questão, ela relata que,

[...] mesmo em anos sem a aplicação do teste, o tema do Saeb é discutido e adotado pela rede de ensino, incentivando os professores a se apropriarem da avaliação e utilizá-la em suas salas de aula. Isso tem levado os professores a usar os dados das avaliações de larga escala em suas práticas. Embora o efeito desse envolvimento possa ser sutil, é notável (GC, informação verbal, 2023).

Diante do apontamento apresentado pela gestora central e considerando os demais já relatados, é possível observar que os dados têm sido recebidos e analisados nas três esferas de gestão. Conforme mencionado pela entrevistada, o Saeb tem provocado algumas reflexões, demonstrando que os profissionais, apesar das adversidades que enfrentam e das polêmicas em torno da avaliação externa do Saeb, buscam se engajar com a política avaliativa. Esse posicionamento é reforçado pela gestora local, que afirma: “Eu acredito que o Saeb e outras iniciativas têm esse poder de movimentar, de dinamizar o nosso trabalho, mas isso só acontecerá se estivermos dispostos a aproveitar essas oportunidades” (GSPC, informação verbal, 2023). No entanto, como ressalta a gestora escolar, também é possível observar que ainda há muito a ser feito, uma vez que faltam elementos que os subsidiem nesse processo, como veremos no próximo item.

5.3 Reflexão coletiva e o planejamento da ação pedagógica

A reflexão coletiva e o planejamento da ação pedagógica nas práticas formativas promovidas pelas equipes gestoras das escolas investigadas em colaboração com o corpo docente indicam a inclusão dos resultados do Saeb nas análises de progresso educacional dos estudantes e na definição de estratégias de intervenção. Essas reflexões e planejamentos concentram-se primordialmente em encontros programados, como a semana pedagógica e reuniões de coordenação coletiva. Observamos que, frequentemente, as falas dos gestores locais sobre o Saeb são acompanhadas por termos como reflexão, reavaliação, reorganização e planejamento. A seguir, apresentamos um exemplo dessa narrativa.

Esse diagnóstico foi apresentado e agora vamos usá-lo para elaborar estratégias que visem melhorar os pontos identificados. Ao identificar fragilidades, podemos trabalhar essas habilidades com os estudantes, incorporando no planejamento questões no currículo para superar as dificuldades. Acredito que essas avaliações têm o papel de provocar uma reflexão interna na escola, permitindo repensar o que não está funcionando bem e no qual podemos melhorar. (GVDA, informação verbal, 2023).

Esse momento de abertura coletiva para a reflexão, conforme relatado, permite que os educadores tenham, primeiramente, contato com os dados, seguidos da análise dos resultados de forma coletiva e possivelmente contextualizada. Isso possibilita uma melhor compreensão do desempenho de seus estudantes e a identificação de áreas que necessitam de

atenção. Além disso, essa prática se alinha ao planejamento pedagógico às necessidades das escolas. Contudo, segundo uma gestora local, isso não garante que os dados sejam “utilizados com tanta frequência nem trabalhados com eficácia. Isso ocorre porque nem todos os professores pegam esses dados e os levam para a sala de aula para trabalhar” (GSPA, informação verbal, 2023). Essa situação narrada pela entrevistada aparentemente limita a ideia do uso dos dados a uma abordagem centrada neles mesmos. Possivelmente a compreensão de que levar os dados para dentro da sala de aula seja a única forma de utilizá-los não seja a melhor estratégia, embora acreditemos não ser incorreta. O que se busca no uso dos resultados é a compreensão de como eles se compõem, qual é a sua origem e quais são os elementos que os embasam. Tais análises podem ser desenvolvidas inclusive com os estudantes, o que poderia dar sentido a eles e aproximá-los da avaliação.

No entanto, é evidente que, para adotar uma postura analítica e dialética sobre esse processo, são necessárias muitas reflexões e direcionamentos, que ainda parecem não ser o foco principal da política avaliativa. Embora estejamos observando as reverberações que essa política vem apresentando, ainda há um caminho a ser percorrido para que as avaliações externas se tornem parte integrante das práticas formativas. Portanto, embora a gestão central e intermediária busque influenciar ou modificar a forma como os gestores locais e docentes analisam e compreendem os resultados do Saeb, nem sempre é possível concretizar os interesses que eles demonstram. O esforço para que os dados cheguem às escolas, conforme apontado no item anterior, não garante que sejam efetivamente utilizados nas salas de aula. Isso evidencia que a ação dessa política avaliativa precisa ser sistematizada com maior profundidade e revela a necessidade de uma mediação constante, já que “as mediações abrem espaço para que as teorias se concretizem, tornando-se guias das ações” (Cury, 2000, p. 44).

Para além dos dados, a intenção do professor se configura como um elemento primordial nesse processo. Para que a avaliação externa não se restrinja apenas à verificação, é fundamental que ela transcenda a mera quantificação das informações e promova uma análise crítica e reflexiva sobre o que é revelado na aferição. Isso implica a necessidade de reflexões profundas, que se constituem em um consistente processo formativo. Nesse sentido, “a avaliação formativa implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação e ajuste. Este é, sem dúvida, um dos únicos indicativos capazes de fazer com que se reconheça de forma efetiva uma avaliação formativa” (Hadji, 2001, p. 21). Supostamente por isso, os gestores enfrentam dificuldades, conforme apontado na subcategoria das práticas organizacionais, em desenvolver a conscientização e motivação de professores e estudantes.

Isso requer dos gestores e demais envolvidos no processo avaliativo uma postura técnica e crítica diante das avaliações, tanto internas quanto externas.

A maneira como a gestão intermediária estruturou as análises e as apresentou às escolas parece ter despertado um interesse em compreender o processo de formação dos dados. Isso levou a gestora local a refletir mais profundamente sobre a visão apresentada. Podemos observar isso na descrição que ela faz a seguir.

Se começarmos a adotar essa visão de aprendizagem [taxonomia de objetivos educacionais de Bloom], poderemos organizar melhor nossa prática pedagógica em sala de aula. Embora a prática não esteja distante, ela carece de organização. É importante entender que o trabalho não deve ser feito de forma desordenada. Precisamos estabelecer uma ordem, uma sequência e definir os pré-requisitos para a evolução do aprendizado. Atualmente, colocamos os conteúdos sem essa organização. Devemos definir um caminho claro, estabelecer metas e objetivos para melhorar significativamente a qualidade do aprendizado e proporcionar um ensino mais eficaz (GDA, informação verbal, 2023).

Observamos nesse relato que aspectos referentes ao currículo, planejamento e organização do trabalho didático-pedagógico têm sido colocados em xeque a partir do compartilhamento e troca de experiências entre a gestão intermediária e a local. Isso demonstra o potencial de contribuição e parceria que pode ser gerado a partir da análise dos resultados. Conforme percebido pela gestora local, alguns aspectos em sua unidade escolar precisam ser revisados, e esse é justamente o papel da avaliação no ambiente escolar, revisão dos processos e objetivos educacionais. A referida situação promove uma cultura de colaboração e desenvolvimento profissional entre os educadores. Ao refletir sobre as práticas pedagógicas e discutir estratégias baseadas em evidências, as escolas podem aprimorar seu planejamento curricular, estabelecer metas e garantir o aprendizado coletivo.

Segundo Villas Boas (2009), para avaliar a qualidade do trabalho ou desempenho de um estudante, é essencial que o professor tenha uma compreensão clara do que constitui qualidade na tarefa que executa e seja capaz de julgar com base nessa compreensão. O docente deve ser capaz de avaliar a qualidade de sua própria ação e ajustar suas estratégias conforme necessário durante a realização do seu trabalho. Essa situação configura-se como uma *práxis* pedagógica, que reverbera sobre sua relação com a gestão escolar. Por outro lado, como dirigente da instituição, o gestor tem a responsabilidade de manter uma visão ampla do processo, mas também necessita de apoio para identificar as demandas escolares. Essa

dinâmica entre docentes e gestores ressalta a importância da colaboração e do entendimento mútuo na busca pela melhoria contínua da educação.

Nesse sentido, segundo Gramsci (2022), a concepção de mundo responde a problemas específicos que a realidade impõe, sendo esses problemas definidos e originais de seu contexto. Assim, ao observar os impactos do Saeb sobre as práticas formativas à luz dos resultados, podemos inferir que seu alcance tem promovido reflexões que, embora ainda necessitem de maior profundidade e sistematização, já incentivam questionamentos e considerações sobre melhores práticas educativas nas três esferas de gestão. Essa conexão entre as reflexões dos educadores e as necessidades identificadas na realidade escolar é fundamental para a construção de um processo educativo mais eficaz e alinhado com as demandas contemporâneas.

5.4 Formação continuada e suporte aos gestores

As escolhas relativas à condução da reflexão coletiva e ao planejamento da ação pedagógica dependem significativamente da compreensão do próprio papel frente à política avaliativa, de seus fundamentos e princípios, além da capacidade de lidar com as conexões que ela requer. Quanto à compreensão, observamos que parte das limitações enfrentadas pelos gestores locais está relacionada à dificuldade em entender a política avaliativa nacional e local. Durante as entrevistas, percebemos que a gestão local apresentou dúvidas quanto à existência e ao conteúdo dos questionários contextuais, ao conhecimento e distinção de termos entre a avaliação do DF e as do Saeb e confundiram indicadores (Ideb) com resultados de proficiência. Além disso, os gestores locais expressaram interesse e a necessidade de formação continuada e suporte técnico para lidar com as demandas do Saeb. Essa necessidade foi ressaltada pela gestora intermediária, que destacou: “considero importante ter uma formação para realizar esse trabalho, não se limitando apenas a apresentar os dados, como tem sido feito até agora.” (GI, informação verbal, 2023). A referida abordagem sugere que a formação adequada é essencial não apenas para a interpretação dos dados, mas também para a implementação de estratégias. Nessa fala, fica evidenciado o interesse na oferta de apoio adicional à compreensão e o uso dos resultados. Para a gestora central, a sistematização do Inep com as coordenações das redes de ensino tem avançado, especialmente por meio das plataformas digitais, e ela sugere que as escolas as utilizem. No entanto, a gestora intermediária argumenta que é essencial uma formação sistematizada pela SEEDF para a rede,

uma vez que a articulação do Inep ocorre prioritariamente com a gestão central. A seguir, apresentamos os respectivos argumentos.

As instruções sobre o uso dos resultados são comuns a todos e estão disponíveis publicamente no site do Inep e no YouTube, por meio de lives e outros recursos. Esses movimentos desenvolvidos por eles [Inep] visam enfatizar a importância de não fazer ranqueamento e rejeitar qualquer prática que leve a isso (GC, informação verbal, 2023).

Sinto que falta uma sistematização maior no pós-Saeb. Eles [DIAV] têm feito essa análise, mas ela não tem chegado na escola, porque vai depender de cada regional, como cada uma vai trabalhar esses dados junto às escolas. É entregue o resultado, mas falta uma ação mais efetiva. É necessária uma ação mais em rede para que isso seja realmente trabalhado. Aqui como já temos uma cultura de análise de dados, com pessoas que já realizam esse trabalho por fazerem mestrado na área, como a colega da UNIPLAT, eu na UNIEB, então já temos esse trabalho, no entanto, essa realidade não está presente em todas as coordenações intermediárias (GI, informação verbal, 2023)

As falas da gestora central e da gestora intermediária apresentam um diálogo parcialmente convergente, interessante e revelador sobre a implementação e utilização dos resultados do Saeb nas escolas. A gestora central inicia seu argumento destacando que as instruções sobre o uso dos resultados são acessíveis a todos e que o Inep tem se esforçado para garantir que a avaliação não seja usada para ranqueamento, mas sim como uma ferramenta de melhoria da qualidade. Ela enfatiza que, por meio de plataformas digitais, as orientações estão disponíveis e que isso é um passo positivo para democratizar a informação e promover uma cultura de análise crítica. No entanto, seu discurso parece se concentrar na disponibilização das informações, sem considerar as nuances que cada escola pode enfrentar na prática. Por sua vez, a gestora intermediária complementa a fala da gestora central ao reconhecer a importância das análises realizadas pela DIAV, mas aponta uma lacuna significativa: os resultados não estão sendo efetivamente comunicados às escolas. Ela traz à tona a realidade de que, apesar das intenções da gestão central, a implementação das análises e estratégias depende das decisões tomadas em cada coordenação regional de ensino. A falta de sistematização e uma abordagem unificada, segundo a gestora intermediária, resultam em uma ação ineficaz nas escolas que, muitas vezes, carecem do suporte necessário para aplicar os dados de maneira significativa.

Em consequência do exposto, enquanto a gestora central defende um modelo em que as informações são disponibilizadas e, portanto, isso levaria automaticamente à assimilação e ao uso dos resultados de forma eficaz, a gestora intermediária destaca a necessidade de um

suporte contínuo e de formação para que essa implementação realmente aconteça. A gestora intermediária reforça, ainda, que a colaboração e o fortalecimento das redes são essenciais para que as análises sejam aproveitadas de maneira prática e impactante nas realidades escolares. Assim, a conexão dialógica entre as duas falas evidencia a importância de um alinhamento entre as intenções da gestão central e as realidades enfrentadas nas coordenações intermediárias. A gestão precisa reconhecer que, para que a análise dos dados do Saeb cumpra seu propósito de melhoria educacional, é necessário ir além da disponibilização das informações e promover uma formação sistematizada e contínua, que permita que todos os envolvidos compreendam e utilizem esses dados de maneira efetiva.

A partir das reflexões apresentadas, é essencial aprofundar a análise sobre como o gestor compreende seu papel nesse contexto dialógico em que se entrelaçam as intenções do Saeb, da SEEDF e as práticas escolares. Nesse sentido, procuramos compreender como os gestores locais percebem sua atuação nesse contexto de interconexão entre o Saeb e a escola. Observamos que termos como articulação, intermediação, facilitador, interligação, proporcionador, elo e liderança surgiram em um total de 10 ocorrências, sugerindo o conceito de mediador. Por outro lado, termos como verificar, analisar, supervisionar, decidir e avaliar também totalizaram 10 ocorrências, evidenciando a ideia de gerenciador. Além disso, termos como incentivar, impulsionar, conscientizar e criar condições apareceram nove vezes e foram considerados sob a noção de fomentador. Para ilustrar, apresentamos a seguir uma fala de cada uma dessas perspectivas (mediador, gerenciador e fomentador), de como eles percebem o papel da gestão escolar na conexão entre o Saeb e as práticas pedagógicas da escola.

A gestão tem o papel de **interligar** direção, coordenação, professores, estudantes e famílias é importante (GSPA, informação verbal, 2023).

A gestão desempenha um papel **decisivo** e pode fazer toda a diferença (GVDB, informação verbal, 2023).

É o papel de **incentivar** estudantes, professores e demais membros escolares em participar e buscar aprimorar o processo avaliativo (GDC, informação verbal, 2023).

Podemos observar que, segundo os próprios gestores locais, as expressões utilizadas revelam um entendimento de que o papel do gestor é multifacetado, atuando como mediador, gerente e fomentador na implementação do Saeb nas práticas pedagógicas. À luz do pensamento de Marx (1985, p. 5), que afirma que “a produção não é apenas uma atividade particular, mas sempre, ao contrário, um certo corpo social, um sujeito social, que exerce sua

atividade em uma totalidade maior ou menor de ramos da produção”, podemos inferir que o desenvolvimento das atividades funcionais do gestor escolar não deve ser compreendido de maneira isolada, mas como componentes interconectados dentro de um conjunto mais amplo de relações complexas.

Isso implica que o papel do gestor está intrinsecamente ligado à dinâmica social e educativa da escola, na qual suas decisões e práticas são moldadas pelas interações entre os diversos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a eficácia da gestão educacional no contexto do Saeb não se limita à execução de funções específicas, mas se torna parte de um esforço colaborativo e integrado, voltado para atender às necessidades de diversas ordens, o que nos leva à necessidade de uma análise que leve em conta as interações e interdependências dentro do contexto educacional.

O termo mediação sugere que a gestão escolar atua como facilitadora e intermediária entre as avaliações e as práticas pedagógicas, o que implica uma ação ativa na utilização dos resultados do Saeb para informar e orientar o trabalho pedagógico. Isso é evidenciado pela afirmação: “eu descreveria o papel da gestão como o de um facilitador. Atuamos como intermediadores para garantir uma comunicação eficiente entre todas as partes envolvidas no processo educacional” (GDVC, informação verbal, 2023). Por outro lado, os termos relacionados ao gerenciamento destacam a ênfase na supervisão e análise de dados para tomar decisões que visem melhorar o desempenho escolar. Isso é exemplificado pela seguinte fala: “a gestão é fundamental para avaliar o desempenho no Saeb, criar estratégias, identificar fragilidades e desenvolver projetos que promovam uma educação de qualidade” (GDVB, informação verbal, 2023). Por fim, a presença de termos relacionados ao incentivo e fomento sugere que os gestores reconhecem a importância de criar um ambiente favorável para o uso eficaz dos resultados, incentivando e impulsionando a implementação de estratégias de melhoria educacional. Como descreve a gestora: “eu acredito que o papel da gestão é sempre articular possibilidades” (GSPC, informação verbal, 2023). Eles se assumem responsáveis por conscientizar docentes, discentes e a comunidade escolar, embora reconheçam que promover a aceitação e legitimação do Saeb é uma tarefa árdua, como demonstrado.

No entanto, contraditoriamente a essa ideia, o termo “supervisor pedagógico” chama a atenção com oito menções. Esse termo foi articulado dentro do contexto do dia a dia escolar, sugerindo que essa função tem, na verdade, maior responsabilidade sobre a integração dessa política educacional nas práticas escolares, apesar de o artigo 8º do regimento escolar, no inciso XXIII (Distrito Federal, 2019, p. 16), atribuir a todos os membros da equipe a

responsabilidade pelo acompanhamento dos resultados das avaliações educacionais realizadas nas escolas. Vejamos como tal percepção foi expressa:

[...] o gestor em si não tem um papel muito direto com o professor. Quem tem que fazer esse processo acaba sendo o supervisor pedagógico, que fica mais à frente. Não é o gestor; O gestor na verdade precisa desse apoio do supervisor para que este lhe forneça um panorama geral do que está acontecendo, para que ele possa fazer alguma interferência. Mas, efetivamente, diretamente ali, o gestor não faz. Pelo menos, estou falando da realidade daqui. Porque ficou muito a cargo do trabalho da supervisão, devido à grande demanda da direção, porque a gente não dá conta não (GDA, informação verbal, 2023).

Contudo, para além dessa visão apresentada pela gestora local, as gestoras intermediárias e central divergem das percepções dos gestores locais. Enquanto os gestores locais se veem a partir das três possibilidades (mediador, gerenciador e fomentador), as esferas superiores de gestão os veem prioritariamente como gerenciadores e totalmente responsáveis pela condução do processo.

O papel dele é fundamental, se o gestor não acredita na avaliação ele não vai usar essa avaliação para o seu planejamento. A avaliação será algo formal e burocrático e irá apenas parar a escola para fazer a prova. Ele é como o capitão do navio-escola; se ele não confia que os resultados das avaliações possam direcionar positivamente a escola, não motivará a comunidade escolar a participar ativamente do processo de avaliação, não criará um movimento para que os estudantes façam adequadamente a prova. Isso pode resultar na falta de engajamento dos professores e dos pais, e na ausência de iniciativas para que os estudantes encarem a avaliação com seriedade. Portanto, se o gestor não lidera o incentivo à avaliação, a equipe gestora como um todo pode não estar seguindo o caminho adequado em relação à avaliação. A equipe gestora, de modo geral, é fundamental (GC, informação verbal, 2023).

A visão apresentada revela elementos que merecem uma análise detalhada. A gestora central acredita que a confiança do gestor local no Saeb e sua liderança no processo são fundamentais para a efetivação da política avaliativa. Se o gestor não acredita na avaliação externa e conseqüentemente na política avaliativa, ele não usará os resultados de forma eficaz no planejamento escolar tornando a avaliação uma formalidade burocrática. Ela enfatiza que o gestor deve assegurar a motivação e a participação da comunidade escolar no processo de avaliação, garantindo que os professores e pais estejam engajados e que os estudantes encarem a avaliação com seriedade. No entanto, os gestores relatam dificuldades em implementar essas ações, conforme já discutido. Em complementação a essa discussão, a gestora intermediária

traz um dado interessante sobre o papel do gestor escolar. Ela aponta que as características e o empenho do responsável pela escola em relação à política avaliativa configuram uma variável no desempenho das instituições. Para a referida entrevistada, a falta de orientações mais explícitas da SEEDF, faz com que o processo de avaliação externa do Saeb fique vulnerável e variável às abordagens individuais de cada gestor escolar e/ou regional de ensino. Segundo ela,

[...] há uma variação significativa entre as escolas. O que acho que falta na Secretaria de Educação é uma orientação mais explícita [...]. Atualmente, dependemos muito de cada regional e, posteriormente, de cada escola. Aqui em Taguatinga, nós temos algumas escolas que projetam suas metas a partir dos resultados do Saeb e trabalham em cima deles, enquanto outras escolas ignoram esses dados. Isso acaba sendo determinado pelo gestor de cada instituição, e ainda não conseguimos estabelecer um trabalho em rede consolidado, um trabalho sistematizado (GI, informação verbal, 2023).

O comentário da entrevistada sugere que as características e o empenho individual dos gestores locais influenciam significativamente o desempenho das escolas no Saeb. Ainda, conforme a mesma interlocutora da pesquisa, a ausência de orientações da SEEDF torna o processo vulnerável às abordagens pessoais de cada gestor ou CRET. Além disso, constatamos que, em diversos momentos durante as entrevistas, os gestores locais expressaram o desejo de receber formação específica para o uso e a interpretação dos dados. Um exemplo disso é a seguinte citação: “somos muito cobrados para realizar a aplicação, mas depois não há um suporte adequado para a continuidade” (GDC, informação verbal, 2023). Situação também apontada pela gestora intermediária, que menciona a necessidade de sistematização pós-Saeb. Como apresentado, ela atribui essa continuidade à responsabilidade da SEEDF, que deveria ser organizada estrategicamente pela rede. Para a entrevistada, a escola poderia entender e analisar melhor os resultados se estivesse mais envolvida nas discussões, pois frequentemente ela não participa desse nível de debate e pode ter dificuldades para compreender as mudanças implementadas pelo Saeb. Para a gestora, essa falta de articulação compromete o trabalho que a CRET realiza. “O que falta na Secretaria de Educação é uma orientação mais clara e integrada” (GI, comunicação verbal, 2023). Neste sentido, é perceptível o desejo por orientação e suporte. Embora o trabalho já esteja sendo, em parte, realizado na CRET, há um anseio por uma maior sistematização e ampliação dessa dinâmica para toda a rede. Esse sentimento é compartilhado pelos gestores locais, que sugerem

[...] incluir no calendário a criação de espaços próprios de estudo, tempo dedicado a essa prática de maneira mais formal, de certa forma obrigatória, [...] como falei, se houvesse uma orientação definida pela regional, facilitaria muito o processo, subsidiando a prática de forma mais efetiva, sem a necessidade de impor medidas radicais, como normalmente acontece nas coletivas de estudo (GDA, informação verbal, 2023).

O relato da gestora local confirma os apontamentos da gestora intermediária sobre a ausência de sistematização na orientação oferecida às escolas para o uso dos dados, o que gera variações entre as diferentes regionais e não assegura a uniformidade no processo. Como consequência, há uma falta de continuidade no trabalho promovido pela DIAV no que se refere à utilização dos dados avaliativos. Acreditamos que o objetivo não deve ser padronizar o uso ou a análise dos dados, mas sim sistematizar e coordenar esse processo, uma vez que cada escola tem a liberdade de decidir como utilizar os dados. Tal sistematização é necessária porque alguns elementos são de difícil acesso e exigem conhecimentos específicos para serem compreendidos e aplicados, conforme mencionado. Além das situações apresentadas, a gestora local destaca que “as informações precisam ser visualizadas com mais frequência” (GSPA, comunicação verbal, 2023), reconhecendo a relevância dos dados e a consultas regulares a eles.

É fundamental considerar as necessidades reveladas no contexto do todo, ressaltando que a totalidade não é uma estrutura estática e livre de contradições, mas sim dinâmica e em constante transformação (Cury, 2000). Sem essa perspectiva, a abstração perde seu sentido, afastando-se da realidade concreta. Compreender o Saeb exige uma análise mais aprofundada, que vá além da padronização e outros aspectos técnicos. Embora o Saeb apresente contradições, ele não deve ser visto apenas como uma ferramenta de descrição ou aferição de resultados, mas como um instrumento que demanda transformações significativas. Ademais, podemos inferir que novas exigências quanto às influências do Saeb poderão surgir, o que reforça a proposta de Machado e Pereira (2020, p. 13) ao sugerirem “uma avaliação da avaliação, com a perspectiva de analisar criticamente se os contornos dessas avaliações realmente têm contribuído para a melhoria da qualidade educacional”.

Diante do que foi apresentado, é possível identificar que, no DF, a avaliação do Saeb vem se consolidando no contexto educacional como uma ferramenta importante para a construção das práticas formativas, ainda que de forma inicial e incipiente, impulsionando reflexões e ações diversas. No entanto, a falta de sistematização das ações continua sendo um desafio significativo. Para que as reflexões e ações decorrentes da avaliação do Saeb possam contribuir de forma mais assertiva com o contexto educacional, parece necessário desenvolver

mecanismos de coordenação em rede. Isso permitiria que as boas práticas identificadas fossem disseminadas e aplicadas de maneira consistente no EFII do DF, maximizando o impacto das reflexões na ação dos professores e na gestão educacional.

As reflexões realizadas corroboram a afirmação de Cury (2000, p. 34), que destaca que “a compreensão da relação todo/parte, que supera a colocação de que as instituições refletem estruturas mais amplas, pede por uma explicação que mostre como tal instituição coopera ativamente para produzir e/ou reproduzir as relações sociais existentes”. Nesse sentido, buscamos não apenas elucidar as fragilidades, mas também destacar as potencialidades que a política avaliativa nacional apresenta em cada prática desenvolvida dentro do sistema educacional do DF, especialmente no EFII. É fundamental que as determinações e contradições sejam refletidas e superadas. Cada esfera de mediação da realidade educacional do EFII no DF está interconectada e interage reciprocamente com outras esferas da política educacional nacional. Dessa forma, na complexidade da materialidade do Saeb nas escolas pesquisadas, não há uma prática regulatória, organizacional ou formativa que possa ser objetivamente definida. Em vez disso, existem mediações contraditórias que permeiam cada uma dessas práticas e estabelecem conexões entre si, revelando a natureza dinâmica, complexa e multifacetada dos processos avaliativos.

Síntese parcial

Este capítulo complementa as discussões dos resultados desta pesquisa, abordando a segunda categoria que emergiu dos dados analisados: o uso dos resultados. A discussão se desenvolve a partir de três práticas distintas: regulatórias, organizacionais e formativas. Na análise, exploramos o papel da equipe gestora na mediação dessas práticas, abordando estratégias e desafios que se constituem no contexto escolar a partir da relação entre o Saeb e as escolas estudadas. Foram observados basicamente três movimentos distintos: i) interesse nos resultados do Saeb sem compreensão dos impactos adversos provocados pela lógica de processos regulatórios típicos dos programas de *accountability*; ii) resistência no contexto educacional por parte de docentes e discentes, que influencia as instituições em suas práticas organizacionais; iii) interesse por parte dos gestores na apropriação da política do Saeb, pois a consideram irreversível e presente no cotidiano escolar, mas com dificuldades de formação e suporte para implementação e utilização dos dados.

As práticas regulatórias foram as que tiveram menor número de inferências pelos interlocutores do estudo entre as três práticas estudadas, contudo, possibilitaram maior

discussão e amparo no referencial teórico, por se tratar de um tema mais evidenciado no contexto do referencial teórico. Embora o Distrito Federal não possua um sistema avaliativo consolidado como em outras Unidades Federativas, os processos regulatórios típicos das políticas de *accountability* foram evidenciados em dois sentidos: os de caráter financeiro e os de aspecto simbólico. O que chama a atenção nessa situação é a naturalização e o sentimento de agraciamento e gratidão, que fortalecem essas práticas e ocultam a competitividade e a performatividade presentes, sem a devida reflexão sobre suas verdadeiras consequências. Embora reconheçam a exclusão dos estudantes PCDs, não veem isso como uma influência de uma lógica performática, mas como uma impossibilidade desses estudantes de participarem do processo de testagem. Isso demonstra uma contradição tanto no processo de exclusão quanto na ausência de percepção disso. Ademais, há a identificação por parte da gestão central que a melhoria do Ideb não vem representando uma mudança no processo de ensino e aprendizagem mais uma alteração de fluxo apenas. Em síntese, nos relatos dos entrevistados observa-se uma perspectiva de ajustamento às regras, interpretado como uma forma de adaptação à regulação necessária e exercida pela política educacional, que pode ser caracterizada como um processo de microrregulação (Barroso, 2006).

No contexto da subcategoria de práticas organizacionais, tratamos dos padrões de funcionamento e das práticas mediadas pela comunidade escolar que movimentam as relações e ações do cotidiano educacional. Essas práticas representam um desafio para a gestão, no sentido de conscientizar e motivar a participação de docentes e discentes nas avaliações, além de atender às demandas logísticas dos testes. Essa subcategoria se insere entre as práticas regulatórias e formativas, o que revela ter sentido, pois, entre as diversas determinações estabelecidas pelo Estado e as intenções idealizadas do processo de ensino, encontra-se a materialidade das rotinas e das relações que concretizam a função social da escola.

O movimento dialético e a análise das mediações produzidas pelos achados da pesquisa revelam que a resistência dos professores é um desafio comum nos três grupos escolares analisados (CEFA, CEFB e CEFC), particularmente entre os professores mais antigos. Entre os estudantes, a questão motivacional envolve a modificação de rotinas para promover o bem-estar durante a realização das provas, o que inclui adaptações em lanches e vestimentas nos dias dos testes, por exemplo. Outro elemento apontado é a lógica pragmática dos estudantes, que não veem sentido nas avaliações, pois estas não influenciam suas notas escolares. Os gestores observaram que os estudantes estão concentrados em resultados imediatos, como notas em provas e aprovação, o que nem sempre é garantido pelas avaliações externas, levando à perda de interesse. Além disso, os testes ao frequentemente não refletem

a realidade local, intensificam ainda mais a perda de engajamento dos estudantes. Devido ao senso crítico natural da idade dos discentes, os gestores acham mais difícil manter a motivação. Isso, segundo eles, exige um suporte adicional para lidar com a capacidade dos discentes de questionar e argumentar. Além desses enfrentamentos, os gestores destacaram complicações administrativas de ordem financeira, de pessoal e emocional (pós-pandemia).

As práticas formativas apresentaram o maior índice de inferências (77), demonstrando um destaque na análise de contexto. Essa subcategoria foi analisada a partir de três movimentos distintos: i) recepção e tratamento dos dados; ii) reflexão coletiva e planejamento da ação pedagógica; e iii) formação continuada e suporte aos gestores. Na recepção e tratamento dos dados, observamos uma ação sequenciada entre as três esferas de gestão. Essa ação inclui o tratamento e refinamento dos dados para facilitar o acesso aos gestores locais. No entanto, tal abordagem é pontual e não se configura como uma ação em rede, o que, segundo a gestora intermediária, não é benéfico. O trabalho de organização e pré-análise dos dados realizado pela CRET tem gerado bons resultados na articulação entre escola e regional de ensino. Embora os gestores locais recebam positivamente o material, ainda enfrentam dificuldades na articulação dos dados com as práticas escolares, devido a dúvidas sobre o Saeb e necessidade de suporte adicional. Apesar das limitações, os gestores dos três níveis estão se esforçando para implementar ações, o que tem promovido parcerias entre eles, além de resultar em algumas iniciativas experimentais que ainda se encontram em estágios iniciais. Vale destacar que as reflexões sobre a formação e o suporte surgem como um interesse dos gestores locais, respaldado pela gestão intermediária, a partir das perspectivas formativas desejáveis no uso dos resultados, considerando suas possíveis contribuições.

Em relação ao papel desempenhado pelos gestores, foram identificadas três perspectivas sobre o Saeb: mediadores, gerenciadores e fomentadores da política avaliativa. Para a gestão central e intermediária, a gestão local é vista como um elemento estratégico na implementação dessa política, assumindo a responsabilidade pela boa ou má funcionalidade do Saeb. Acredita-se que, sem o envolvimento da gestão local, nada é efetivamente realizado. No entanto, essa perspectiva não se reflete no discurso dos próprios gestores locais. Na subcategoria das práticas organizacionais, ficou evidente a dificuldade que enfrentam na conscientização e motivação da comunidade escolar.

Em suma, é possível inferir que, embora a avaliação do Saeb esteja presente no contexto educacional do EFII do Distrito Federal e seja vista como uma ferramenta importante pelos gestores, além de ter impulsionado diversas reflexões e ações, a política nacional de avaliação da educação básica ainda carece de uma articulação e sistematização mais eficazes

voltadas para o contexto escolar. Isso é necessário para que a avaliação externa possa oferecer um suporte mais efetivo para a tomada de decisões no âmbito da escola e na implementação de ações pedagógicas, legitimando-se como um instrumento que contribua para o desenvolvimento do sucesso escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar como o uso dos resultados do Saeb tem repercutido nas práticas escolares desenvolvidas pela gestão das escolas públicas de EFII do DF, considerando seu impacto na melhoria da qualidade do ensino. Partimos do entendimento de que a avaliação educacional é um processo contínuo e dinâmico, intrinsecamente ligado ao planejamento pedagógico, com o intuito de aprimorar o ensino e a aprendizagem e de orientar o trabalho docente de forma eficaz (Libâneo, 2004), promovendo melhorias no processo educacional.

Em sua concepção, o Saeb carrega o anseio de diagnosticar as necessidades e os desafios do sistema educacional de modo a contribuir com a formulação de políticas educacionais compatíveis com as necessidades emergentes. Contudo, ainda que tenha sido concebido com o objetivo de garantir a qualidade da educação por meio de avaliações externas, essa política avaliativa revela-se contraditória. Isso ocorre porque, conforme apontado por Marx e Engels (2013, p. 48), “entre o interesse particular e o interesse coletivo, o interesse coletivo toma, na forma do Estado, uma forma autônoma, separada dos reais interesses particulares e gerais e, ao mesmo tempo, assume a qualidade de uma coletividade ilusória”. Assim, o que se propõe como uma estratégia para a melhoria da qualidade do ensino reduzindo a desigualdade social com a padronização e definição de indicadores pode, na prática, dissociar-se dos interesses concretos das escolas, criando uma falsa impressão de avanço nesses aspectos. Embora isso monitore e influencie a gestão escolar e as práticas pedagógicas, levanta questionamentos sobre seu impacto real na aprendizagem.

Com base no exposto, nossa investigação apoiou-se em cinco pressupostos: i) a política educacional do Saeb hegemoniza uma visão restrita de qualidade no EFII do DF; ii) o Saeb subutiliza seus resultados, negligenciando sua integração com as práticas escolares; iii) a avaliação do Saeb impacta as rotinas escolares, mas não contribui significativamente para a melhoria da qualidade do ensino, servindo principalmente como mecanismo de controle e cumprimento de metas; iv) a análise reflexiva dos resultados do Saeb pelas equipes gestoras pode embasar o planejamento de ações pedagógicas mais eficazes; e v) investir em estratégias para utilizar os resultados do Saeb na gestão escolar pode otimizar as práticas pedagógicas, tornando a política educacional mais eficiente.

A partir dessas conjecturas, realizamos esta pesquisa considerando que a produção do conhecimento é uma atividade humana resultante das relações sociais objetivas (Bourdieu,

1989), adotando a perspectiva epistemológica do materialismo histórico-dialético. A referida abordagem é fundamentada em uma visão crítica da realidade, emprega uma metodologia de análise que entende a história como um processo impulsionado pelas condições materiais da vida social, especialmente pelas relações de produção e trabalho (Marx, 1985). Essa visão nos permitiu explicar as transformações do Saeb, levando em consideração as influências sociais, políticas e econômicas, por meio da análise das contradições históricas que o envolveram, de modo a estabelecer a análise em suas dinâmicas e interações com o campo teórico e prático da educação.

À luz das categorias metodológicas de totalidade, mediação, contradição e hegemonia, examinamos a avaliação externa e percebemos na perspectiva da totalidade, que o Saeb ocupa um papel central na política de educação básica brasileira, com repercussões significativas na rede pública de ensino do Distrito Federal. Ele influencia diretamente as ações pedagógicas no EFII, repercutindo nas concepções e práticas escolares, bem como reverberando diretamente nos processos avaliativos locais. A mediação estabelecida pelas equipes gestoras da etapa estudada na rede pública de ensino distrital revelou a complexidade dessa relação, caracterizada por tensões entre a necessidade de responder às demandas externas e a busca pela autonomia das escolas. A categoria da contradição foi essencial para entendermos como a dinâmica da relação entre o Saeb e a escola se transformou ao longo do tempo, de modo que a política avaliativa nacional, gradualmente, assumiu um papel mais controlador, enquanto as escolas desenvolveram mecanismos de adaptação estratégica para enfrentar essa nova realidade. Por último, a categoria da hegemonia aparece na dinâmica, demonstrando o impacto significativo dos processos e concepções do Saeb na formação da visão de qualidade propagada, ao desviar o foco da melhoria das aprendizagens e redirecionar os esforços das escolas para a obtenção de bons resultados em avaliações externas. Complementarmente, utilizamos a análise de conteúdo (Bardin, 2011) para examinar os resultados obtidos, que, articulados com as categorias metodológicas, estabelecem a correlação entre o referencial teórico e a realidade empírica.

Para estruturar o processo de construção do pensamento e a análise dos resultados, organizamos esta tese em cinco capítulos. No Capítulo 1, apresentamos uma revisão da literatura sobre o Saeb, com foco nos estudos que se alinham aos objetivos da pesquisa. O levantamento do estado do conhecimento demonstrou a existência de poucos trabalhos que analisam o Saeb sobre o enfoque do EFII na perspectiva pesquisada, e revelou nos artigos um debate que envolveu três aspectos distintos: i) o fortalecimento das avaliações externas para melhorar a qualidade escolar; ii) o uso das avaliações como ferramenta de gestão,

confrontando suas contribuições e a perda de autonomia; e iii) a padronização de instrumentos e a criação de uma cultura de avaliação. Na análise, observamos que a influência do Saeb tem sido percebida tanto de forma positiva, ao induzir sistemicamente ações pedagógicas, quanto negativa, devido à pressão sobre gestores e professores e à priorização da preparação para os testes em detrimento de práticas pedagógicas mais amplas. No aprofundamento dado pelas dissertações e teses, o debate se expandiu para questões de eficácia, consequências, ideologia e o conhecimento gerado pelas avaliações externas.

A análise das produções acadêmicas, ainda no primeiro capítulo do trabalho, destacou a hegemonia da política avaliativa do Saeb, termo que, segundo Gramsci (2022, p. 97), representa a imposição da concepção de mundo de uma classe dominante sobre outra. Nesse processo, “um grupo social, ainda que tenha sua própria concepção de mundo, por razões de submissão e subordinação intelectual, toma emprestado de outro grupo uma concepção que não é sua”, especialmente quando esse grupo age como um todo orgânico. Essa hegemonia se reflete na influência do Saeb sobre as práticas escolares nos sistemas de ensino das Unidades Federativas, evidenciando as contradições de uma política que, embora pretenda promover uma educação de qualidade, frequentemente reforça a lógica capitalista de competição. Dessa forma, a pressão por resultados limita uma visão mais emancipadora e transformadora da educação, comprometendo seu potencial de diminuir desigualdades sociais e ampliar a formação crítica dos estudantes. Diante desses e de outros aspectos, Machado e Pereira (2020, p. 13) alertam que é necessária e inadiável uma “avaliação da avaliação, uma meta-avaliação, com a perspectiva de analisar criticamente se os contornos dessas avaliações externas [do Saeb] realmente têm contribuído para a melhoria da qualidade educacional”.

A análise do estado do conhecimento permitiu identificar elementos específicos do objeto que antecederam a investigação empírica, possibilitando a definição de três categorias *a priori*: i) gestão escolar; ii) avaliação; e iii) legitimação. A partir da análise empírica, emergiram novos elementos que foram utilizados para ajustar e refinar as categorias conceituais previamente estabelecidas, levando em conta as particularidades das situações históricas e sociais em análise. Esses elementos resultaram na composição de duas categorias *a posteriori*: i) qualidade do ensino, subdividida nas subcategorias de diagnóstico de desempenho e referencial curricular; e ii) uso dos resultados, que abrangeu as subcategorias de práticas regulatórias, práticas organizacionais e práticas formativas.

No Capítulo 2, analisamos a historicidade, a organização e as concepções do Saeb, incluindo sua evolução histórica, estrutural e suas implicações para a educação básica no Brasil. Iniciamos examinando os fundamentos legais que regem o Saeb, além de seus

objetivos, instrumentos e estrutura. Observamos que, no processo de construção da política avaliativa, houve uma influência marcante do contexto global da década de 1990, quando a avaliação passou a ser vista como instrumento central para o desenvolvimento social, culminando na criação do Saeb. Como primeira iniciativa de avaliação sistêmica em escala nacional, o Saeb refletiu transformações que priorizavam eficiência e responsabilidade, impactando tanto as práticas de gestão quanto as pedagógicas, além de incentivar a coleta e a análise de dados educacionais. Sob a coordenação do Inep, o Saeb vem fornecendo subsídios para a formulação e aprimoramento de políticas públicas, permitindo a avaliação da qualidade da educação básica em diferentes níveis governamentais. Embora os resultados dos testes, organizados em escalas de proficiência, gerem reflexões sobre os níveis de aprendizagem dos estudantes, observamos que as avaliações enfrentam limitações, pois se concentram em aspectos cognitivos, desconsiderando a complexidade contextual do processo educacional, que envolve acesso, permanência e cidadania.

O Saeb passou por diversos ciclos avaliativos e reestruturações, destacando-se 2005, quando as avaliações foram divididas em Aneb e Anresc, além da introdução do Ideb em 2007. Embora tenha buscado uma aproximação com as escolas por meio da disponibilização de dados e devolutivas pedagógicas digitais nesse período, essas iniciativas não se consolidaram, sendo realizadas apenas uma vez durante sua implementação. Isso resultou em críticas persistentes à falta de uma análise pedagógica, o que dificulta a compreensão dos resultados por parte dos educadores, situação que perdura até o momento da finalização desta pesquisa. Essa contradição evidenciou a dificuldade de se fazer uma interpretação analítica dos dados do Saeb junto às práticas escolares, que, em contrapartida, fortalece o enfoque regulatório.

Em 2018, outro momento significativo no Saeb, foram ampliados os elementos que compunham a análise da qualidade educacional, resultando em sete eixos de avaliação: i) equidade; ii) direitos humanos e cidadania; iii) ensino e aprendizagem; iv) investimento; v) atendimento escolar; vi) gestão; e vii) profissionais. Essa ampliação do conceito de qualidade adotado evidenciou tanto a fragilidade inicial da política quanto a tentativa de incorporar aspectos novos para promover uma demarcação qualitativa. No entanto, a execução das novas concepções ainda enfrenta desafios, como a complexidade das práticas pedagógicas e a influência de políticas neoliberais que mercantilizam a educação. Embora a elaboração dos instrumentos de avaliação busque uma base técnica, muitas propostas demandam um esforço político substancial para serem efetivadas, especialmente aquelas que requerem articulação com outras políticas públicas e esferas de poder. O grande desafio continua sendo transformar os objetivos do Saeb em ações concretas que resultem em mudanças significativas no sistema

educacional brasileiro. Essa questão nos leva a refletir sobre a materialidade do Saeb à luz do conceito de múltiplas determinações de Marx (1985), que nos ensina a entender como diversos fatores interferem e convergem para formar a realidade concreta. No contexto educacional, essas múltiplas determinações impactam diretamente o desenvolvimento do estudante. Progredindo um pouco mais no contexto histórico-temporal, em 2021, o sistema passou por uma reestruturação significativa com a implementação da Portaria nº 10, que introduziu ajustes técnicos e pedagógicos alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, entre outras medidas, promoveu a aplicação anual de avaliações externas em plataformas digitais. No entanto, a revogação dessas mudanças pela Portaria nº 255 restabeleceu o regime anterior, resultando em incertezas e instabilidades nas propostas oficiais e nas práticas escolares, evidenciando a contradição central na mediação da política avaliativa do Saeb.

Em relação aos aspectos metodológicos do Saeb, observamos uma busca contínua por aprimoramento e adequação às demandas do contexto educacional brasileiro, concentrando-se no aperfeiçoamento dos testes, nas análises de proficiência e na melhoria do desempenho nos resultados e índices. Na evolução do Saeb, observamos uma relação histórica marcada por revisões constantes, que geram instabilidade nas diretrizes e tornam transitórias as ideias e relações sociais que o sustentam. Contudo, esse cenário, por sua vez, revela um significativo distanciamento das práticas pedagógicas, acompanhada de uma maior proximidade com as políticas de responsabilização.

Desde seus primeiros passos, o Saeb se concentrou em avaliar a qualidade da educação com um enfoque diagnóstico, mas a lógica gerencialista, impulsionada por interesses políticos e econômicos, gerou contradições que o levaram à performatividade de desempenho a partir da utilização dos resultados das avaliações. Essa dinâmica revela um movimento dialético no qual forças divergentes coexistem e influenciam mutuamente as novas ordens educacionais. Assim, nesse contexto de embates, embora se reconheça a fragilidade do estudante em relação à concepção de qualidade, a responsabilidade pela educação continua sendo delegada às esferas locais, exigindo uma gestão estratégica voltada para a eficiência do desempenho escolar.

No Capítulo 3, desenvolvemos a análise da organização do trabalho pedagógico no EFII nas escolas públicas do DF, com foco na avaliação educacional, desvelando a complexidade das relações entre as políticas avaliativas e as práticas pedagógicas. O estudo examinou as diretrizes locais, incluindo as Diretrizes de Avaliação Educacional do DF (2014) e o Currículo em Movimento da rede pública (2018), que orientam a avaliação no contexto educacional local. Identificamos que o currículo escolar, segundo o documento, está alinhado

à BNCC e apresenta uma abordagem flexível e adaptável, promovendo a reconstrução curricular de forma dinâmica.

Evidenciamos também que a avaliação no Distrito Federal se estrutura em três níveis – das aprendizagens institucional e em larga escala – e busca seguir uma perspectiva formativa, centrada no desenvolvimento do senso crítico dos estudantes. Esse enfoque, alinhado às teorias da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, permite que a avaliação formativa seja considerada o foco principal do processo de aprendizagem, orientando intervenções e reflexões pedagógicas. Tal pressuposto teórico está alinhado às concepções de mundo que reconhecem que a história e as relações de poder entre as classes sociais movimentam a sociedade e determinam suas condições concretas (Marx, 1985). Assim, a avaliação educacional no DF precisa ser compreendida dentro de um processo que resulta de uma interação complexa entre fatores sociais, econômicos, políticos e culturais. Esses elementos, quando considerados em conjunto, podem sintetizar a realidade concreta do desenvolvimento dos estudantes. No entanto, a análise indicou a necessidade de alinhar de forma mais eficaz as avaliações internas e externas, de modo a garantir que as diretrizes e os objetivos locais estejam adequadamente integrados às avaliações em larga escala. Um dos motivos para essa necessidade é a divergência entre os resultados do Saeb e os observados nas escolas, o que tem gerado preocupações. A falta de conhecimento dos critérios de correção por parte das instituições e o prolongado intervalo entre a aplicação e o retorno dos resultados dificultam a implementação de estratégias pedagógicas eficazes em tempo hábil, levando em conta as necessidades percebidas. Além disso, essa situação promove um distanciamento entre as ações daqueles que participaram das avaliações e as necessidades que se consolidaram ou foram superadas ao longo de dois anos. Ademais, as contradições entre os critérios de avaliação do Saeb, que são baseados em desempenho cognitivo, e a concepção histórico-crítica da vivência dos estudantes contida na proposta do DF, sinalizam para a necessidade de mediar as contradições entre os diferentes modelos avaliativos.

A análise dos dados do EFII da rede pública de ensino do DF no Ideb, entre 2005 e 2021, destacou, inicialmente, a evolução dos resultados. No entanto, a projeção de estabilização dos índices ao final desse período específico (2005-2021) indica a necessidade de uma reflexão crítica sobre os objetivos e as ações educacionais. Ademais, a influência do perfil socioeconômico dos estudantes e da infraestrutura escolar nos resultados escolares deve ser levada em conta no planejamento de políticas educacionais e, portanto, aprimorada dentro do processo avaliativo. Isso se deve ao fato de que, embora os questionários contextuais existam, foi observado que eles não recebem a devida atenção no processo de análise dos

resultados. Além disso, os dados dos testes mostraram que a maioria dos estudantes do EFII das escolas públicas do DF não alcançou os níveis de proficiência esperados em Português e Matemática, evidenciando a urgência de intervenções pedagógicas específicas. Embora o PDE tenha estabelecido metas para a melhoria da qualidade educacional, a análise sugere que essas medidas não foram suficientes, já que os resultados ainda não foram alcançados até 2024. Dessa forma, foi possível evidenciar que, à luz da avaliação nacional da educação básica, o cenário dos resultados do EFII no DF revela uma estagnação do Ideb, baixos níveis de proficiência e a ineficácia das metas estabelecidas no PDE, aspectos que demandam uma discussão mais aprofundada.

No Capítulo 4, iniciamos a discussão dos resultados empíricos abordando a dinâmica de organização dos dados e analisando os resultados da primeira categoria emergente do campo: a qualidade do ensino. Nesse sentido, o capítulo destaca o perfil acadêmico e profissional dos gestores, além de suas percepções sobre a interação entre o Saeb e as escolas de EFII estudadas. Também são consideradas as responsabilidades das diferentes esferas de gestão da SEEDF, local, intermediária e central, no processo de implementação e articulação dessas interações. Essa análise foi realizada em consonância com as diretrizes da política avaliativa nacional e local, além das práticas educacionais adotadas pelas escolas em análise. Observamos que o perfil dos gestores, em sua maioria mulheres entre 33 e 55 anos, com diferentes tempos de experiência na SEEDF, reflete múltiplas perspectivas que influenciam a tomada de decisões.

Quanto aos instrumentos normativos e orientadores, o PPP das escolas foi identificado como um documento central na orientação das ações educativas, estabelecendo princípios, metas e valores institucionais. Outro aspecto analisado diz respeito às unidades escolares que compartilham algumas características como localização e vínculos administrativos, mas apresentam variações no número de estudantes e na infraestrutura, e demonstraram abordagens diferenciadas em relação à interação entre o Saeb e a escola, conforme suas dinâmicas internas. As entrevistas com os gestores foram organizadas em torno de três aspectos principais: i) a compreensão da política avaliativa nacional; ii) a mediação dos processos pedagógicos e avaliativos nas escolas; e iii) o uso dos resultados do Saeb para a melhoria da qualidade do ensino ofertada pela instituição.

Na interpretação dos resultados da primeira categoria, qualidade do ensino, observamos que os gestores nas três esferas de gestão reconhecem a importância do diagnóstico de desempenho como um indicador dessa qualidade. Além disso, identificamos elementos que impulsionam adaptações curriculares para atender às demandas do Saeb, fato

preocupante, já que tendem a priorizar a preparação para os testes, muitas vezes sobrepondo-se aos objetivos inerentes às necessidades locais e mais amplas. Alguns gestores locais mencionaram nas entrevistas que a ênfase nos resultados das avaliações externas acaba desvirtuando a função educativa, limitando o espaço para a formação integral dos estudantes e favorecendo o estreitamento do conteúdo curricular nas disciplinas avaliadas pelos testes usados no Saeb.

Embora as Diretrizes Pedagógicas do DF destaquem a avaliação diagnóstica como uma ferramenta essencial para a melhoria do processo educativo, a análise dos dados revelou que enquanto alguns gestores locais atribuem maior importância ao diagnóstico de desempenho, outros lhe conferem menor ênfase. Essas divergências na valorização da avaliação sugerem abordagens diferenciadas para o mesmo processo. Observamos também que as avaliações em larga escala são utilizadas em alguns projetos escolares para caracterizar a escola e promover o acesso aos dados pela comunidade. No entanto, em algumas situações, essas avaliações têm como finalidade destacar os resultados positivos, favorecendo a visibilidade da instituição dentro da lógica de performatividade. Contudo, também foram identificadas tentativas de utilizar essas avaliações para definir estratégias de enturmação, reagrupamentos e adaptação das abordagens didático-pedagógicas. Em outros casos, foram observadas iniciativas de definição de estratégias interventivas com o objetivo de recuperar as aprendizagens de baixo desempenho, refletindo a pressão para atender aos indicadores de qualidade. Isso revela tensões entre a necessidade de alcançar as proficiências exigidas por essas avaliações e a promoção de uma educação significativa.

Constatamos que, embora a SEEDF não seja obrigada a seguir os métodos do Saeb, há uma pressão hegemônica que induz à adoção de seus princípios e resultados. Isso reflete em uma tensão entre o currículo proposto pela SEEDF e as demandas impostas pelas avaliações externas, que frequentemente priorizam resultados quantitativos em detrimento de uma formação mais integral e crítica. A pesquisa identificou, ainda, uma lacuna na comunicação e no uso dos questionários contextuais, que coletam informações sobre variáveis que influenciam o desempenho dos estudantes. Foi constatado que gestores locais afirmam desconhecer esses dados, o que chama atenção para a falta de acesso ou compreensão dessas informações, limitando sua utilização na gestão educacional. As situações evidenciadas nessa etapa de análise dos resultados sugerem a necessidade de se equilibrar a relevância entre avaliações quantitativas e qualitativas, e de uma melhor integração entre as políticas avaliativas e a realidade das escolas.

No Capítulo 5, expandimos as discussões dos resultados, focando nos resultados observados com ênfase na segunda categoria, uso dos resultados. A análise explorou como a política avaliativa influencia as ações da equipe gestora no acompanhamento pedagógico e nos desafios cotidianos enfrentados. O foco central foi compreender como as escolas utilizam os resultados do Saeb para aprimorar suas práticas educacionais. A análise identificou 152 inferências sobre essa categoria, que se dividem em práticas regulatórias (18%), organizacionais (31%) e formativas (51%).

As práticas regulatórias, embora promovam a ideia de melhoria da qualidade, também criam desafios para as escolas, como a transferência de responsabilidade pelos resultados para as instituições escolares. Isso gera uma tensão de modo que no interesse da gestão sistêmica está a busca pela uniformidade e comparabilidade dos dados, enquanto a gestão escolar precisa adaptar as práticas às suas especificidades. As tensões entre as perspectivas de gestão sistêmica, que formula políticas gerais, e a gestão escolar, que adapta essas diretrizes às realidades específicas das unidades de ensino, configuram um processo dialético. Essa contradição pode resultar em uma desconexão entre a teoria e a prática, uma vez que as ações educacionais em nível nacional devem considerar a abrangência do sistema, enquanto as iniciativas locais necessitam de maior especificidade e atenção às particularidades de cada escola.

As práticas organizacionais são percebidas como uma construção coletiva na qual os membros da escola, por meio de suas interações diárias, criam significados que influenciam diretamente o ambiente educacional, refletindo sobre o currículo, a avaliação e o planejamento, e devem ser alinhadas às políticas educacionais e à função social da escola. Foi observado que a conscientização de professores e estudantes sobre a importância das avaliações externas é um dos principais obstáculos, sendo essa resistência particularmente pronunciada entre docentes mais antigos, que tendem a ver o Saeb como irrelevante para suas práticas. A gestão escolar assume um papel importante na conscientização da comunidade escolar, se sentindo responsável por mostrar a relevância do Saeb além dos muros da escola.

Essa resistência à participação nas avaliações é um desafio comum nas três escolas analisadas (CEFA, CEFB e CEFC); portanto, seus gestores consideram que abordagens formativas por parte da gestão são essenciais para promover mudanças nessa concepção. Além disso, é ressaltada a importância da participação da comunidade escolar, incluindo pais e estudantes, no processo avaliativo. A percepção é de que a gestão deve promover um entendimento do propósito das avaliações, enfatizando que elas são parte do processo de ensino-aprendizagem, mas destacam que as dificuldades administrativas inerentes às práticas

organizacionais, como a falta de recursos financeiros e problemas de gestão de pessoal, também impactam a implementação eficaz das políticas educacionais, entre outros. Vale destacar que, embora haja um processo de sensibilização mencionado pelos gestores locais para conscientizar sobre a importância das avaliações, os resultados indicam que o conhecimento sobre o Saeb entre professores e estudantes ainda enfrenta resistência. Isso reflete uma incorporação parcial, com impactos variados nas práticas organizacionais, dependendo das condições e interesses de cada instituição.

No que se refere às práticas formativas, essas vão além da simples verificação das condições de aprendizagem, buscando um sentido mais amplo para a avaliação como parte da ação escolar. A influência da cultura local e as condições materiais desempenham um papel importante nas ações formativas, refletindo uma relação entre o ideal e o real. A pesquisa evidenciou que, para os gestores (local, intermediário e central), os resultados do Saeb precisam ser utilizados de maneira a apoiar o desenvolvimento formativo dos estudantes, contrastando com a abordagem regulatória do sistema. A pesquisa identificou um volume significativo de tentativas de práticas formativas nas escolas analisadas, indicando uma tendência comum de priorizar o desenvolvimento dos estudantes.

Isso posto, a análise dos dados revelou três principais perspectivas de prática formativa: a primeira consiste na recepção e tratamento dos dados, o que inclui a organização e apresentação dos dados do Saeb, interpretação das fragilidades e comunicação com gestores e professores. Nela observamos um esforço para que os dados do Saeb cheguem às escolas de forma estruturada, com apoio da CRET/Unieb e da DIAV. Os gestores locais relatam a elaboração de relatórios que identificam fragilidades e realidades locais. No entanto, há a percepção de que a sistematização e o trabalho em rede sobre os dados são limitados, sugerindo a necessidade de ações mais coordenadas e formação específica para gestores. A segunda envolve a reflexão coletiva e planejamento pedagógico: criação de espaços para discussão crítica, planejamento baseado em evidências e ajustes no planejamento pedagógico. Os dados do Saeb têm sido utilizados para criar estratégias pedagógicas, fortalecer habilidades e avaliar o progresso dos estudantes. Os gestores locais realizam reuniões para planejar atividades e abordar áreas de fragilidade pedagógica, utilizando os resultados das avaliações para orientar intervenções específicas. Entretanto, há preocupação com a possível restrição do foco apenas em Português e Matemática, o que pode prejudicar um currículo equilibrado. Já a terceira trata da formação continuada e suporte aos gestores: necessidade de formação específica, estratégias em rede e comunicação eficaz sobre a importância dos resultados. Assim, as práticas formativas refletem um movimento de resistência às pressões de

accountability e ressaltam a importância de um acompanhamento contínuo e individualizado do processo de aprendizagem.

Dessa forma, as análises realizadas nas três esferas de gestão revelam um reconhecimento do valor dos dados do Saeb. Os gestores (locais, intermediária e central) relatam que o Saeb dinamiza o trabalho escolar e promove discussões sobre as avaliações. Apesar das dificuldades e polêmicas em seu entorno, há um esforço para se engajar com a política avaliativa. Contudo, ainda faltam subsídios que ajudem no tratamento e na utilização efetiva desses dados. Em suma, a política avaliativa nacional tem impactado as práticas formativas nas escolas, promovendo reflexões e a identificação de fragilidades, embora a sistematização da formação em rede ainda precise ser aprimorada para garantir a eficácia das ações.

Os dados da pesquisa confirmam a tese de que a ausência de um plano estratégico para a utilização dos resultados do Saeb nas escolas contribui para a hegemonia de uma concepção restrita de qualidade educacional, interferindo no cotidiano escolar e não oferecendo ferramentas eficazes para que a gestão do EFII no Distrito Federal melhore suas práticas pedagógicas. Essa constatação foi analisada dentro de uma totalidade avaliativa que deveria, idealmente, favorecer a melhoria da qualidade da educação pública no Brasil, demandando uma mediação adequada dos resultados junto às práticas escolares. Consequentemente, a referida lacuna gera implicações significativas para o cotidiano escolar, constituindo-se em uma contradição na política avaliativa nacional ao impor pressão sobre as unidades escolares sem fornecer suporte eficaz ao aprimoramento pedagógico, que é o papel precípua da avaliação. Isso nos leva a destacar a necessidade de uma revisão do Saeb, considerando a demanda que se origina de seus princípios, bem como o impacto no erário público e nos recursos humanos destinados à sua execução.

Sob a perspectiva dos processos avaliativos no campo educacional do Distrito Federal, esperamos que esta pesquisa contribua para novas reflexões sobre a política de avaliação educação básica. Ao iluminar essa temática, buscamos aumentar a conscientização sobre a importância da integração entre as políticas nacionais e locais e seus impactos na prática pedagógica. Além disso, pretendemos incentivar a utilização eficaz, prática e crítica dos resultados do Saeb, transcendendo critérios meramente quantitativos e integrando dimensões qualitativas, emancipadoras e transformadoras. Acreditamos que esta pesquisa pode oferecer suporte à SEEDF e fomentar um diálogo produtivo sobre o assunto.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.
- AFONSO, D. L. V.; RANGEL, F. A.; FILHO, I. S. P. Gerencialismo, seus principais motivadores, contribuições e impasses na gestão pública. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v.7, n.9, p. 86634-86653, set. 2021
- ANDRADE, D. P. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 34 n. 1, p.211-239, jan./abr., 2019.
- ANDRADE, R. S. DE. **Estudo de caso sobre a gestão pedagógica dos resultados educacionais de quatro escolas municipais de Teresina (PI)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2020.
- BARBOSA, B. V.; KAILER, E. Z. Políticas de avaliação em larga escala da educação básica brasileira. In. BRANDALISE, M. A. T. (org.) **Avaliação educacional** – interfaces de conceitos, termos e perspectivas. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2020. p. 215-219.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROSO, J. **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores**. Lisboa: Educa. 2006.
- BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.
- BASSO, F. V.; FERREIRA, R. R.; OLIVEIRA, A. S. Uso das avaliações de larga escala na formulação de políticas públicas educacionais. **Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 115, p. 501-519, abr./jun. 2022.
- BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez. 2015.
- BELLONI, I; BELLONI, J. A. Questões e propostas para uma avaliação institucional formativa. In. FREITAS, L. C. (org.) **Avaliação de escolas e universidades**. Campinas, SP: Komedi, 2003. p. 9-56.
- BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADDAUS, G. F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.
- BONAMINO, A. C. **Tempos de avaliação educacional**: o Saeb, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
- BONAMINO, A. C.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.
- BONAMINO, A. C.; MARTINIC, S.; RIBEIRO, V. M. Implementação de políticas educacionais e equidade: regulação e mediação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 698-717, jul./set. 2020.

BONAMINO, A. C.; BESSA, N.; FRANCO, C. A avaliação da educação básica - pesquisa e gestão. In BONAMINO *et al.* (org.). **A avaliação da educação básica - pesquisa e gestão**, Rio de Janeiro, RJ: Loyola, p. 7-11, 2004.

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

BORGES, E. M. **Avaliações em larga escala no contexto escolar**: percepções dos diretores escolares da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: DIFEL, 1989.

BRANDALISE, M. A. T. Avaliação formativa e avaliação somativa. In. BRANDALISE, M. A. T. (org.) **Avaliação educacional** – interfaces de conceitos, termos e perspectivas. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2020. p. 133-142.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. [1988] Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 04 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional – LDB e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 04 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> Acesso em: 04 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica [2007a]. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm> Acesso em: 28 abr. 2024.

BRASIL. Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018. Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica – Pnaeb. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 125, p. 1, 2018a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria nº 69, de 04 de maio de 2005. Em acordo com a Portaria nº 931, estabelece a sistemática para realização da Avaliação Nacional de Rendimento Escolar – Anresc no ano de 2005. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 100, p. 29, 2005a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria nº 89, de 25 de maio de 2005. Em acordo com a Portaria nº 931, estabelece a sistemática para realização da Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb no ano de 2005. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 85, p. 13, 2005b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria nº 47, de 03 de maio de 2007. Estabelece a sistemática para a realização da Anresc (Prova Brasil) no ano de 2007. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 86, p. 11, 2007b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria nº 87, de 07 de maio de 2009. Em acordo com a Portaria nº 931, estabelece a sistemática para realização da Avaliação Nacional de Rendimento Escolar – Anresc no ano de 2009. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 86, p. 48, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria nº 149, de 16 de junho de 2011. Em acordo com a Portaria nº 931, estabelece a sistemática para realização da Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Anresc) e Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) no ano de 2011. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 116, p. 24, 2011a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria nº 403, de 31 de outubro de 2011. Regulamenta edição especial da Anresc (Prova Brasil). **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, n. 210, p. 39, 2011b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria nº 410, de 03 de novembro de 2011. Permite aos municípios que implementaram o EF de 9 anos em 2008 requerer a não divulgação de seus resultados na Anresc e no Ideb em 2011. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 212, p. 9, 2011c.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria nº 152, de 31 de maio de 2012 [publicado em 01 de junho de 2012]. Informa disponibilização dos resultados preliminares do Saeb/Prova Brasil 2011, em formato digital aos gestores. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 106, p. 28, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria nº 482, de 07 de junho de 2013. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic e define a composição do Saeb com três processos avaliativos: Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Anresc), Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 109, p. 17, 2013a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria nº 304, de 21 de junho de 2013. Estabelece a sistemática para realização da Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Anresc), Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) no ano de 2013. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 119, p. 33, 2013b

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria nº 174, de 13 de maio de 2015. Em acordo com a Portaria nº 482, estabelece a sistemática para realização da Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Anresc) e Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) no ano de 2015. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 90, p. 16, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria nº 410, de 22 de julho de 2016. Estabelece a sistemática para realização da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) no ano de 2016. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 141, p. 393, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria nº 564, de 19 de abril de 2017. Altera a Portaria nº 482 de 07/06/2013, estabelecendo o público-alvo para a partir de 10 estudantes em escolas urbanas e rurais, além da participação de escolas privadas mediante pagamento para participação. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 76, p. 23, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria nº 447, de 24 de maio de 2017 [publicada em 25 de maio de 2017]. Estabelece diretrizes para o planejamento e a operacionalização do Saeb no ano de 2017. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 99, p. 21, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria nº 1.100, de 26 de dezembro de 2018. Estabelece diretrizes para a realização do Saeb no ano de 2018. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 99, p. 21, 2018b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria nº 271, de 22 de março de 2019 [publicada em 25 de março de 2019]. Estabelece as diretrizes de realização do Saeb no ano de 2019. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 57, p. 59, 2019a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019. Estabelece as diretrizes para a realização do Saeb no ano de 2019. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 83A, p. 1-2, 2019b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria nº 328, de 05 de maio de 2020 [publicada em 06 de maio de 2020]. Estabelece parceria do Saeb com os entes federados, definindo interlocutores e suplentes para reuniões técnicas ordinárias. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 85, p. 60, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria nº 497, de 18 de agosto de 2020 [publicada em 20 de agosto de 2020]. Estabelece nova redação aos artigos 20, 21 e 23 da Portaria Inep nº 366 de 29/04/2019. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 160, p. 58, 2020b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria nº 645, de 30 de dezembro de 2020 [publicada em 04 de janeiro de 2021]. Altera a redação dos artigos 26 e 27 da Portaria nº 26 e 27 da Portaria Inep nº 366 de 29/04/2019. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 1, p. 51, 2021a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria nº 250, de 05 de julho de 2021. Estabelece diretrizes de realização do Saeb no ano de 2021. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 125, p. 39, 2021b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria nº 573, de 30 de dezembro de 2022 [publicada em 02 de janeiro de 2023]. Dispõe sobre o macro cronograma do Saeb 2023. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 1, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. Atende ao disposto no artigo 9º, inciso VI da Lei 9.394/96. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 55, p. 16-17, 2005c.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 458, de 05 de maio de 2020 [publicada em 06 de maio de 2020]. Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 85, p. 57, 2020c.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 10, de 08 de janeiro de 2021. Estabelece parâmetros e fixa diretrizes gerais para implementação do Saeb no âmbito do Pnaeb. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 6, p. 23, 2021c.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 255, de 13 de julho de 2021 [publicada em 15 de julho de 2021]. Revoga a Portaria nº 10. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 132, p. 57, 2021d.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 828, de 20 de outubro de 2021 [publicada em 21 de outubro de 2021]. Institui o Grupo de Trabalho, no âmbito do MEC, para apresentar proposta quanto à disponibilização dos resultados do Saeb e do Ideb no exercício de 2021, considerando os impactos da pandemia no âmbito da Educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 199, p. 56, 2021e.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 918, de 19 de novembro de 2021 [publicada em 22 de novembro de 2021]. Prorroga o prazo de vigência da Portaria MEC nº 828, de 20/10/2021. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 218, p. 176, 2021f.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 399, de 02 de setembro de 2022. Estabelece nova redação ao artigo 19 da Portaria nº 250 de 25 de junho de 2021. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 169, p. 53, 2022a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 1.057, de 29 de dezembro de 2022 [publicada em 30 de dezembro de 2022]. Homologa os parâmetros de atualização do Saeb, resultante das atividades desenvolvidas pelo GT instituído pela Portaria nº 445, de 25/06/2021. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 246, p. 220, 2022b.

BRESSER PEREIRA, L. C. Administração pública gerencial: estratégia e estrutura para um novo Estado. Brasília: **Enap**, p. 1-27, out. 2001.

BROOKE, N. Eficácia escolar. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação [2010]. CD-ROM. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/262-1.pdf>> Acesso em: 19 maio 2024.

BROOKE, N.; ALVES, M. T. G.; OLIVEIRA, L. K. M. **A avaliação da educação básica: a experiência brasileira**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

CALDERÓN, A. I.; BORGES, M. R. Avaliação em larga escala na educação básica: usos e tensões-epistemológicas. **Meta Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 28-58, jan./mar. 2020.

CARVALHO, L. S. **Efeitos das avaliações externas na administração escolar: controle e emancipação da educação básica**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

CERDEIRA, D. G. S. **Apropriações e usos de políticas de avaliação e responsabilização educacional pela gestão escolar**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios 2021**. Relatório CODEPLAN/PDAD. Taguatinga. Brasília: CODEPLAN, 2022. Disponível em: <<https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2022/05/Taguatinga.pdf>> Acesso em: 12 jan. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Site gov.br** – Ministério da Educação, 2020. Sobre a Capes. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/sobre-a-capes>>. Acesso em: 23 jul. 2024.

CORDEIRO, E. P. B.; SANTOS, M. H. Contra-hegemonia e pluralidade de saberes na educação à luz da socio poética. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-19 2020.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 2000.

CURY, C. R. J. Plano Nacional de Educação: questões emblemáticas. In SOUZA, A. N. *et al.* (org.). **Plano Nacional de Educação PNE – Questões desafiadoras e embates emblemáticos**, Brasília, DF: Inep, p. 35-45, 2013

DEITOS, J. M.; SOBZINSKI, J. S. O materialismo histórico e dialético: contribuições para a análise de políticas educacionais. **Impulsos**, Piracicaba, v. 25, n. 63, p. 101-118, maio/ago, 2015.

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. p. 13-62.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012**. Dispõe sobre o sistema de ensino e a gestão democrática da educação básica na rede pública de ensino do Distrito Federal e dá outras providências. [2012]. Disponível em: <https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70523/Lei_4751_07_02_2012.html> Acesso em: 17 set. 2024.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015**. Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE (2015-2024) e dá outras providências. [2015]. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/pde_site_versao_completa.pdf> Acesso em: 10 maio 2024.

DISTRITO FEDERAL. **Emenda à Lei Orgânica do Distrito Federal, nº 128 de 13 de dezembro de 2022**. Altera os artigos 31 e 32 da Lei Orgânica do Distrito Federal [2022]. Brasília: Câmara Legislativa do Distrito Federal, 2022. Disponível em: <<https://ww1.receita.fazenda.df.gov.br/legislacao/visualizar-legislacao?txtNumero=128&txtAno=2022&txtTipo=3&txtParte=.&identificacao=Emenda%20%C3%A0%20Lei%20Org%C3%A2nica%20do%20DF%20n%C2%BA%20128%2F2022>> Acesso em: 17 maio 2024.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 29.244, de 02 julho de 2008. Institui o Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal (SIADE), e dá outras providências [2008]. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1, Brasília, DF, ano 42, n. 127, p. 1-27, 3 jul. 2008. Disponível em: <https://dodf.df.gov.br/index/visualizar-arquivo/?pasta=2008|07_Julho|DODF%20127%2003-07-2008|&arquivo=DODF%20127%2003-07-2008%20SECAO1.pdf> Acesso em: 17 maio 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Portaria nº 38 18 de fevereiro de 2020. Revoga a Portaria nº 420, de 21 de dezembro de 2018 que normatiza o Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal – SIPAEDF [2020]. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 8, 19 de fev. de 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes de avaliação educacional**: aprendizagem, institucional e em larga escala – 2014 a 2016 [2014a] Brasília: SEEDF, 2014. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/diretrizes_avaliacao_educacional.pdf> Acesso em: 09 ago. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Pedagógicas para organização escolar do 3º ciclo para as aprendizagens** [2014b]. Brasília: SEEDF, 2014. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/diretrizes_pedagog_3ciclo.pdf> Acesso em: 09 ago. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em movimento do Distrito Federal** – Ensino Fundamental – anos iniciais/finais [2018a]. 2. ed. Brasília: SEEDF, 2018. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curriculo-em-Movimento-Ens-Fundamental_17dez18.pdf> Acesso em: 09 ago. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Currículo em movimento da educação básica**: pressupostos teóricos [2018b]. Brasília: SEEDF, 2018. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/1_pressupostos_teoricos.pdf> Acesso em: 09 ago. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Regimento da rede pública de ensino do Distrito Federal**. Brasília: SEEDF [2019]. Disponível em: <<https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/Regimento-SEEDF-COMPLETO-FINAL.pdf>> Acesso em: abr. de 2024.

- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Distrital de Educação** [2021]. Brasília: SEEDF, 2021. Disponível em: < <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/Microsoft-Word-RELATORIO-PRELIMINAR-PDE-2021-VER-RADSON.docx.pdf> > Acesso em: abr. de 2024.
- DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Revista Inep**. Brasília: DF, n. 24, p. 5-33, 2007.
- FERNANDES, R.; GREMAUD, A. P. Avaliação educacional em larga escala e *accountability*: uma breve análise da experiência brasileira. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, MG, v.10, n.1, p.1103-1137, jan./jun. 2020.
- FIGUEIREDO, D.; CARMO, E.; MAIA, R.; SILVA, L. Os cavalos também caem: Tratado das inconsistências do Ideb. **Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 552-572, jul./set. 2018
- M, S. F.; O debate em torno da qualidade da educação: interesses em disputa. **Cedes**. Campinas, v. 43, n. 121, p. 9-17, set./dez. 2023.
- FONSECA, E. F. D.; FRANÇA, M. V.; SOUZA, W. C. A. M. A gestão educacional e os impactos da ideologia gerencialista para a educação pública. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 18, mai. 2022. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/18/a-gestao-educacional-e-os-impactos-da-ideologia-gerencialista-para-a-educacao-publica>> Acesso em: 17 maio 2024.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, D. N. T. Avaliação da educação básica no Brasil: características e pressupostos. *In*: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. **Ciclo de debates**: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil - origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013. p. 70-96.
- FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FREITAS, L. C. Políticas públicas de responsabilização na educação. **Educação & Sociedade**. Campinas: SP, v. 33, n. 119, p. 345-351, abr./jun. 2012.
- FREITAS, L. C.; FREITAS, H. C. L.; MALAVASI, M. M. S.; SORDI, M. R. L. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a.
- FREITAS, P. F. **Uso das avaliações externas**: concepções de equipes gestoras de escolas da rede municipal de ensino de São Paulo. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014b.
- FRESU, G. **O homem filósofo** – uma biografia intelectual. São Paulo, 1972. Disponível em: < https://blogdaboitempo.com.br/wp-content/uploads/2021/12/fresu_gramsci.pdf > Acesso em: 20 jul. 2024.

GATTI, B. A. Possibilidades e fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. *In*: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. **Ciclo de debates**: vinte e cinco anos de avaliações de sistemas educacionais no Brasil – origem e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013. p. 47-69.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOBBI, B. C.; LACRUZ, A. J.; AMÉRICO, B. L.; FILHO, H. Z. Uma boa gestão melhora o desempenho da escola, mas o que sabemos acerca do efeito da complexidade da gestão nessa relação? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 106, p. 198-220, jan./mar. 2020.

GOMES, C. A. O tema da avaliação educacional na Constituinte de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 53-69, maio/ago. 2016.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere – vol. 1**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere – vol. 3**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

GURGEL, C; JUSTEN, A. Estado de bem-estar social no Brasil: uma revisão ou a crise e o fim do “espírito de Dunquerque”. **EBAPE**, v. 19, nº 3, Rio de Janeiro, p. 395-407, jul./set. 2021.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Distrito Federal – Censo 2022** [2023]. Brasília: DF. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/df/panorama>> Acesso em: 12 jan. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IBICT). **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)** [2023]. Acesso e visibilidade às teses e dissertações brasileiras. Disponível em: <<http://bdtb.ibict.br/vufind/>> Acesso em: 20 maio 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Escalas de proficiência do Saeb** [2020a]. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/escalas_de_proficiencia_do_saeb.pdf> Acesso em: 05 abr. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Planilha de Resultados do Ideb 2021**. Resultados. Brasília, [2021a]. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>> Acesso em: 05 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resultados**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>> Acesso em: jul. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Apresentação. Brasília, [2024]. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb#:~:text=Veja%20os%20principais%20marcos%3A,do%20programa%20'Alfabetiza%20Brasil'.>>> Acesso em: 18 maio 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Documentos de Referência [2018]. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/saeb_documentos_de_referencia-versao_1.0.pdf> Acesso em: 14 maio 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Matrizes de Referência. Brasília, [2021b]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/matrizes-de-referencia#:~:text=O%20termo%20Matriz%20de%20Refer%C3%Aancia,serem%20medidos%20e%20orientar%20a>_> Acesso em: 16 maio 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Relatório Saeb 2017 [2019]. Brasília: INEP. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/relatorio-saeb-2017>> Acesso em: 09 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Testes e questionários [2020b]. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/testes-e-questionarios>> Acesso em: 10 maio. 2024.

JESUS, A. T. **Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci**. São Paulo: Cortez, 1989.

JESUS, D. N.; BRANDALISE, M. A. T. Avaliação de currículo *In*: BRANDALISE, M. A. T. (org.). **Avaliação educacional: interfaces de conceitos, termos e perspectivas**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. P. 71-79.

JESUS, G. R.; RÊGO, R. M. L.; SOUZA, V. V. A questão da validade na avaliação educacional brasileira. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 114, p. 52-72, jan./mar. 2022.

KLEIN, R. Escala de proficiência. *In*: **Glossário Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Glossário CEALE)**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, [2014], online. Disponível em: <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/referencia/klein-r-por-uma-educa-o-de-qualidade-ensaio-avalia-o-e-pol-ticas-p-blicas-em-educa-o-revista-da-funda-o-cesgranrio-rio-de-janeiro-v-11-n-38-p-115-120-jan-mar-2003a->>> Acesso em: 19 maio 2024.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. *In*: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 55–75.

LIBÂNEO, J. C. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientação curricular para ensino fundamental e de propostas para a escola pública. *In*: SILVA, M. A.; CUNHA, C. (org.). **Educação Básica**: políticas, avanços e pendências. Brasília: Autores Associados, p. 13-56, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, E. S. **O diretor e as avaliações praticadas na escola**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

LIMA, P. G.; MELO, E. P. C. B. N. O estado brasileiro e as políticas de avaliação da educação. **Laplage em Revista**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 111-128, maio/jun. 2016.

LUCCI, M. A. A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. **Profesorado: revista de currículo y formación del profesorado**, v. 10, n. 2, p. 1-11, 2006. Disponível em: <<https://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf>> Acesso em: 05 maio 2024.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Responsabilização ou controle de qualidade do ensino: a que serve a avaliação externa? **Educação: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 25, n. 48, p. 54-76, 2015a.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M.; ARCAS, P. H. Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com a qualidade e gestão da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 667-680, set./dez. 2015b.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2008.

MARX, K. **A miséria da filosofia**. São Paulo: Global, 1985.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **O Capital** – Livro I. São Paulo: Ciências Humanas Ltda, 1978.

MARX, K. **O capital vol. 1**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **Posfácio à 2ª edição de O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MELLO, L. R. **A prática pedagógica e avaliativa de uma escola no interior paulista**. 2014 Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2014.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 05 maio 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Plano Nacional de Educação**. (PNE) Brasília, 2014. Disponível em: < <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>> Acesso em: 14 maio 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica 1993**. Brasília: MEC/INEP, 1995, p. 1-47.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica** – Documento base preliminar para discussão do Saeb. Brasília: MEC/DAEB, 2016, p. 1-74.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica** – Objetivos, diretrizes, produtos e resultados. Brasília: MEC/INEP, 1994, p.1-31.

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

NARDI, E. L. Uma qualidade para a escola pública: entre o socialmente referenciado e a lógica da regulação por resultados. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 43, n. 121, p.34-43, set.-dez., 2023

NARDI, E. L.; SCHNEIDER, M. P. Construindo a qualidade da Educação: entre o desafio da ação escolar e a produção de resultados oficiais. *In*: NARDI, E. L.; SCHNEIDER, M. P. (org.). **Qualidade da educação no ensino fundamental**: entre políticas e a (ex)tensão do tema na escola pública. Ijuí: Unijuí, 2015a. p. 131-174.

NARDI, E. L.; SCHNEIDER, M. P. Políticas educacionais e regulação da qualidade na educação básica: a centralidade da avaliação. *In*: NARDI, E. L.; SCHNEIDER, M. P. (org.). **Qualidade da educação no ensino fundamental**: entre políticas e a (ex)tensão do tema na escola pública. Ijuí: Unijuí, 2015b. p. 27-46.

NARDI, E. L.; SCHNEIDER, M. P. Qualidade do Ensino Fundamental: entre a ação escolar instituinte e as demandas pela produção de resultados. *In*: BACKES, J. L.; PAVAN, R. (org.). **A universidade vai à escola pública em tempos de avaliação em larga escala**: práticas, potências e subversões. São Paulo: Mercado de Letras, 2018. p. 73-96.

NARDI, E. L.; SCHNEIDER, M. P; DURLI, Z. O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e a visão sistêmica de educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 551-564, set./dez. 2010.

OLIVEIRA, A. P. M. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

OLIVEIRA, B. R.; PENA, M. T. Avaliações externas e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no contexto da Nova Gestão Pública: uma análise do programa Escola de Gestores na Universidade Federal de Ouro Preto sob perspectiva dos agentes de base em educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 133, p. 1-27, jan./jun. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por> Acesso em: 27 fev. 2024.

PARRO, A. L. G. **Avaliação externa, gestão e qualidade da educação escolar: concepções veiculadas e concepções vivenciadas no cotidiano escolar**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2016.

PERBONI, F. **Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação básica dos estados brasileiros**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, Presidente Prudente, 2016.

PEREIRA, P. T. **O uso dos resultados do Simave: percepções dos gestores escolares da rede estadual de Juiz de Fora**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

QEDU (QEdU). **Site** – Disponível em: <<https://qedu.org.br/uf/53-distrito-federal>>. Acesso em: 23 jul. 2024.

RIBEIRO, R. M. **O debate sobre avaliações em larga escala no Brasil: tensões contextuais e argumentativas**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

ROSITOLATO, R.; PRADO, A. P.; MARTINS, L. R. A “realidade” de cada escola e a recepção de políticas educacionais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p.112-132, jan./mar. 2018.

ROSITOLATO, R.; VIANA, G. Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 13-28, jan./mar. 2014.

SABIA, C. P. P.; VARANI, A.; ANJOS, T. D.; ANJOS, N. D. Qualidade da educação e avaliação: dimensões, tensões e perspectivas. **Cedes**, Campinas, v. 43, n. 121, p. 124-133, set-dez, 2023.

SALOMÃO, K. M. **Divulgação e apropriação das avaliações externas do Sistema Municipal de Avaliação Educacional de São Luís – Simae: possibilidades para o seu aprimoramento**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2021.

SANDER, B. **Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANTOS, J. B. Avaliação em larga escala na educação básica: uma discussão sobre o uso dos resultados para melhorar a educação. **Temas em Educação**, Paraíba, v. 26, n. 1, p. 9-27, jan./jun. 2017.

SANTOS, J. F. **Análise do efeito da Prova Brasil em duas escolas públicas do Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SANTOS, T. S. Globalização e exclusão: a dialética da mundialização do capital. **Sociologias**: Porto Alegre, ano 3, n. 6, p. 170-198, jul./dez. 2001.

SARTES, L. M. A.; SOUZA-FORMIGONI, M. L. O. Avanços na psicometria: da teoria clássica dos testes à teoria de resposta ao item. **Psicologia – Reflexão e Crítica**, RS, v. 2, n. 26, p. 241-250, mar. 2012.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2013.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Site**: Destaques principais. [2024a] Brasília: SEEDF, 2024. Disponível em: <<https://www.educacao.df.gov.br/ideb-2023-df-fica-acima-da-meta-nacional-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental/#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20indicador,comentou%20o%20desempenho%20do%20DF.>> Acesso em: 14 ago. 2024.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Site**: Notícias - Secretaria de Educação do DF divulga Censo Escolar 2023 [2024b]. Brasília: SEEDF, 2024. Disponível em: <<https://www.educacao.df.gov.br/secretaria-de-educacao-do-df-divulga-censo-escolar-2023/#:~:text=Os%20n%C3%BAmeros%20mostram%20que%2C%20em,e%20divididos%20em%2019.108%20turmas.>> Acesso em: 18 ago. 2024.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Centro de Ensino Fundamental [PPP/CEFA] de Taguatinga. **Projeto Político Pedagógico 2023**. Brasília, DF: CRET, 2023. Disponível em:< [https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp_\[CEFA\]_taguatinga-1.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp_[CEFA]_taguatinga-1.pdf)> Acesso: 10 maio 2024.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Centro de Ensino Fundamental [PPP/CEFB] de Taguatinga. **Projeto Político Pedagógico 2023**. Brasília, DF: CRET, 2023. Disponível em:< [https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp_\[CEFB\]_taguatinga-1.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp_[CEFB]_taguatinga-1.pdf)> Acesso: 10 maio 2024.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Centro de Ensino Fundamental [PPP/CEFC] de Taguatinga. **Projeto Político Pedagógico 2023**. Brasília, DF: CRET, 2023. Disponível em:< [https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp\[CEFC\]_taguatinga-1.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp[CEFC]_taguatinga-1.pdf)> Acesso: 14 maio 2024.

SILVA, M. B. E. Medidas de tendência central: investigando a compreensão dos alunos do ensino fundamental. *In: 3º Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (SIPMAT)*. UFPE, 2012. Disponível em: <<https://proativa.virtual.ufc.br/sipemat2012/papers/308/submission/director/308.pdf>> Acesso em: 18 maio 2024.

SILVA, A. O. **O uso dos resultados da avaliação em larga escala no trabalho pedagógico com o 3º ciclo do ensino fundamental das escolas do Distrito Federal**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2021.

SILVA, L. P. F. M. **Políticas de avaliação e gestão escolar: pressupostos e contradições**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2016.

SOUSA, C. A. Responsabilidade social na educação: Brasil e Portugal no século XXI. **Germinal – Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, n. 1, p. 86-95, abr. 2017a.

SOUSA, S. Z. Concepções de qualidade da educação básica forjada por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação – Revista da Avaliação da Educação Superior**, São Paulo, SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014.

SOUSA, S. Z. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, Sorocaba, SP, n. 119, p. 175-190, julho/ 2003.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R.P. DE. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

UREL, A. L. J. **A legitimação das avaliações em larga escala nas redes de educação básica dos estados brasileiros**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2016.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2009.

VIEIRA, S. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Virando a escola do avesso por meio da educação**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

WERLE, F. O. C. Sistemas da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. *In: WERLE, F. O. C. (org.). Avaliação em larga escala: foco na escola*. Brasília: Liber Livro, 2010. p. 21-36.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de análise documental



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Bloco 1 – Documentos da política de avaliação nacional do Saeb (MEC/INEP)	
Documentos	Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Leis/Decretos/Portarias/Pareceres; • Relatórios; • Publicações oficiais; • Microdados; 	<ul style="list-style-type: none"> • Coletar informações para a definição das abordagens de avaliação do Saeb; • Identificar as fases de (re)elaboração da política de avaliação do Saeb; • Analisar as principais modificações ocorridas na política de avaliação do Saeb;
Bloco 2 – Documentos da política de avaliação distrital (SEEDF)	
Documentos	Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Leis/Decretos/Portarias/Pareceres; • Relatórios e normativas; • Publicações oficiais; • Orientações pedagógicas; • Currículo/Regimento Interno; 	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar os passos de implementação da política de avaliação do Saeb na rede; • Verificar as orientações para a aplicação da política de avaliação do Saeb no Ensino Fundamental II; • Identificar os recursos disponíveis para auxiliar as escolas na incorporação das diretrizes de utilização da política de avaliação do Saeb;
Bloco 3 – Documentos da política de avaliação local (ESCOLA)	
Documentos	Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Projeto Pedagógico da Escola; • Atas; • Relatórios de gestão; • Outros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as estratégias adotadas pela gestão para integrar os instrumentos e resultados da política pública do Saeb às práticas pedagógicas da escola;

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista (gestão local)



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Bloco 1: Perfil acadêmico e profissional do gestor(a) escolar

- 1.1. Qual é a sua idade?
- 1.2. Fale sobre a sua formação acadêmica.
- 1.3. Quantos anos de serviço você possui na SEEDF?
- 1.4. Por quanto tempo atuou como professor(a), antes de assumir a função de gestor(a)?
- 1.5. Qual é a sua experiência acumulada em gestão educacional?
- 1.6. Há quanto tempo você está atuando nesta unidade escolar?
- 1.7. Há quanto tempo você exerce a função de gestão nesta escola?

Bloco 2: Compreensão do Saeb e articulação com a esfera local

- 2.1. Na sua opinião, quais são as implicações das avaliações externas para as ações pedagógicas no ambiente escolar?
- 2.2. Em sua visão, qual é a concepção de avaliação que o Saeb traz?
- 2.3. Como você avalia o papel da gestão escolar na conexão entre o Saeb e as práticas pedagógicas da escola?
- 2.4. Quais desafios você, como gestor(a), enfrenta ao tentar buscar a articulação entre o Saeb às práticas pedagógicas desta escola?
- 2.5. Quais dados do Saeb são levados em consideração para o estabelecimento de metas visando à melhoria da qualidade educacional?
- 2.6. Na condição de gestor(a) da escola, quais ações pedagógicas você promove junto aos professores para discutir o aprendizado dos estudantes, a partir dos dados do Saeb?
- 2.7. Como os dados dos questionários contextuais de estudantes e da escola são tratados nesta escola?
- 2.8. Que relação você percebe entre os índices do Saeb (Ideb) e o do SIPAEDF?

Bloco 3: Mediação dos processos pedagógicos e avaliativos na escola

- 3.1. Quantas horas semanais você dedica ao acompanhamento dos processos pedagógicos na escola?
- 3.2. Quais estratégias pedagógicas são adotadas pela escola para avaliar o desempenho dos estudantes e acompanhar seu aprendizado?
- 3.3. Com que regularidade a equipe gestora promove discussões sobre os métodos avaliativos para a gestão da escola?

- 3.4. Quais são os principais desafios que você, como gestor(a), enfrenta em relação às práticas pedagógicas desta instituição de ensino?
- 3.5. Como as metas de aprendizagem para os estudantes são estabelecidas nesta escola?

Bloco 4: Uso dos resultados do Saeb pela Escola de Ensino Fundamental II

- 4.1. Na sua concepção, qual é a importância dos resultados do Saeb para as práticas pedagógicas do Ensino Fundamental II, especialmente quando se trata do 9º ano?
- 4.2. Qual é a sua avaliação sobre a eficácia das estratégias da SEEDF, com a mediação da CRET para promover o uso dos resultados do Saeb junto às práticas pedagógicas das escolas do Ensino Fundamental II?
- 4.4. Quais elementos das avaliações do Saeb são discutidos pela gestão desta escola com os professores para o aprimoramento da gestão curricular?
- 4.5. Quais estratégias a gestão desta escola adota para utilizar os resultados do Saeb nas práticas pedagógicas do EF II?
- 4.6. Na sua visão, quais seriam os principais desafios para integrar os resultados do Saeb às práticas pedagógicas no EF II?
- 4.7. Qual ações esta escola promove visando à divulgação dos resultados de desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental II para a comunidade, a partir do Saeb?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista (gestão intermediária)



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Bloco 1: Perfil acadêmico e profissional da gestora da CRET/UNIEB

- 1.1. Qual é a sua idade?
- 1.2. Fale sobre a sua formação acadêmica.
- 1.3. Quantos anos de serviço você possui na SEEDF?
- 1.4. Por quanto tempo atuou como professor(a), antes de assumir a função de gestor(a)?
- 1.5. Qual é a sua experiência acumulada em gestão educacional?
- 1.6. Há quanto tempo você está atuando nesta função no âmbito da CRET?

Bloco 2: Compreensão do Saeb e articulação intermediária do processo avaliativo

- 2.1. Na sua opinião, quais são as implicações das avaliações externas para as ações pedagógicas no ambiente escolar?
- 2.2. Em sua visão, qual é a concepção de avaliação que o Saeb traz?
- 2.3. Quais os desafios que a gestão intermediária (CRET) enfrenta para articular as diretrizes emanadas da gestão central (SEEDF/DIAV) junto à gestão local (escolas de Ensino Fundamental II), no que diz respeito aos dados do Saeb?
- 2.4. Como você avalia a integração entre as avaliações nacionais (Saeb) e distritais (SIPAEDF)?
- 2.5. Como você percebe o papel da gestão escolar na conexão entre o Saeb e as práticas pedagógicas nas escolas?

Bloco 3: Promoção do uso dos resultados junto às Escolas de Ensino Fundamental II

- 3.1 Na sua perspectiva, de que forma os resultados das avaliações externas do Saeb têm influenciado as práticas pedagógicas das escolas de Ensino Fundamental II?
- 3.2 Quais são as orientações da SEEDF para à CRET, no que se refere à apropriação dos resultados do Saeb junto às escolas?
- 3.3 Quais informações do Saeb são consideradas pela CRET/UNIEB para definir metas de aprendizagem, visando aprimorar a qualidade educacional nas escolas do Ensino Fundamental II?
- 3.4 Quais estratégias a CRET promove junto às escolas de Ensino Fundamental II para que estas usem os dados dos questionários contextuais dos estudantes e da escola, na melhoria da gestão do desempenho dos estudantes?
- 3.5 Quais são os desafios enfrentados pela CRET/UNIEB no que se refere à promoção da utilização dos resultados do Saeb junto às escolas de Ensino Fundamental II?

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista (gestão central)



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Bloco 1: Perfil acadêmico e profissional da gestora da DIAV/SEEDF

- 1.1. Qual é a sua idade?
- 1.2. Fale sobre a sua formação acadêmica.
- 1.3. Quantos anos de serviço você possui na SEEDF?
- 1.4. Por quanto tempo atuou como professora, antes de assumir a função de gestora?
- 1.5. Qual é a sua experiência acumulada em gestão educacional?
- 1.6. Há quanto tempo você está atuando nesta função no âmbito da DIAV?

Bloco 2: Compreensão do Saeb e articulação central do processo avaliativo

- 2.1. Na sua opinião, quais são as implicações das avaliações externas para as ações pedagógicas no ambiente escolar?
- 2.2. Em sua visão, qual é a concepção de avaliação que o Saeb traz?
- 2.3. Quais os desafios que SEEDF enfrenta para articular as diretrizes emanadas do INEP junto às CREs, no que diz respeito aos dados do Saeb?
- 2.4. Como você avalia a integração entre as avaliações nacionais (Saeb) e distritais (SIPAEDF)?
- 2.5. Como você percebe o papel da gestão escolar na conexão entre o Saeb e as práticas pedagógicas nas escolas?

Bloco 3: Promoção do uso dos resultados junto às Escolas de Ensino Fundamental II

- 3.1 Na sua perspectiva, de que forma os resultados das avaliações externas do Saeb têm influenciado as práticas pedagógicas das escolas de Ensino Fundamental II?
- 3.2 Quais são as orientações do INEP para à SEEDF, no que se refere à apropriação dos resultados do Saeb junto às escolas?
- 3.3 Quais informações do Saeb são consideradas pela SEEDF/DIAV para definir metas de aprendizagem, visando aprimorar a qualidade educacional nas escolas do Ensino Fundamental II?
- 3.4 Quais estratégias a SEEDF/DIAV promove junto às CREs/UNIEBs para que estas incentivem as escolas a utilizar os questionários contextuais dos estudantes e da escola na melhoria da gestão do desempenho escolar no Ensino Fundamental II?
- 3.5 Quais são os desafios enfrentados pela SEEDF/DIAV no que se refere à promoção da utilização dos resultados do Saeb junto às escolas de Ensino Fundamental II, mediado pelas CREs/UNIEBs?

APÊNDICE E – Questionário contextual do estudante

SAEB 2021
Sistema de Avaliação da Educação Básica
CARTÃO-RESPOSTA - 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nome: ESTERCIANNE FERREIRA
Matrícula: 00000000000000000000
Nome do Aluno: ESTERCIANNE

Ano: 2021
Idade: 08 ANOS 00 MESES 00 DIAS
Cid. Aluno: 9999

ID Cópia Escolar: 99999999999999999999
Nome: ESTERCIANNE
Nome do Aluno: ESTERCIANNE
Data de Nascimento: 00/00/0000

PARA USO EXCLUSIVO DO APLICADOR

Preencher quando necessário

Resposta oferecida pela escola para alunos com deficiência previstos

= 1. Não aplicável
 = 2. Aluno com deficiência intelectual e grave
 = 3. Aluno com deficiência intelectual no Centro
 = 4. Aluno com deficiência física exceto no Centro
 = 5. Aluno com deficiência intelectual por algum tempo adicional
 = 6. Aluno com deficiência física - Centro Especializado para Habilidades Especiais
 = 7. Aluno com deficiência física - Centro Especializado em Atendimento à Pessoa com Deficiência

Atenção: O código abaixo deve ser preenchido apenas para alunos que se inscreveram para o SAEB em nome de outra pessoa.

MARKER O CADERNO DE PROVA

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9

BLOCO 1

01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100

BLOCO 2

01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100

BLOCO 3

01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100

BLOCO 4

01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100

RIO DE JANEIRO RJ 09/09/2021 TURNO: MATUTINO
 ESC. ESTADUAL JOAQUIM NABUCO (9999) TURMA: 2º ANO
 Atendimento Especializado CÓD TURMA: RR00637-3
 Prova(s): 32 Volume: 01 ANO: 2º ANO EF

SAEB 2021
Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2021
QUESTIONÁRIO DO(A) ALUNO(A) - 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Questão 16. Você se utiliza de transporte escolar para ir à escola?

Sim
 Não

Questão 17. Com que idade você entrou na escola?

3 anos ou menos
 4 ou 5 anos
 6 ou 7 anos
 8 anos ou mais

Questão 18. A partir do primeiro ano do ensino fundamental, em que tipo de escola você estudou?

Somente em escola pública
 Somente em escola particular
 Em escola pública e em escola particular

Questão 19. Você já foi reprovado(a)?

Não, uma vez
 Não, duas vezes ou mais
 Sim, uma vez
 Sim, duas vezes ou mais

Questão 20. Alguma vez você abandonou a escola citando de frequência alta o fim do ano escolar?

Não
 Sim, uma vez
 Sim, duas vezes ou mais

Questão 21. Fora da escola e em dias de aula, quanto tempo você usa para:

Não usa tempo
 Menos de 1 hora
 Mais de 1 hora

4. Escutar (lido) de casa, notícias, notícias, etc.)
 5. Jogar jogos
 6. Trabalhar em casa (lavar louças, fazer compras, cuidar dos irmãos)
 7. Trabalhar fora de casa (trabalho ou não em aula)
 8. Lazer (TV, internet, brincos, jogos etc.)

Questão 22. Quando terminar o Ensino Fundamental você pretende:

Somente continuar estudando
 Somente trabalhar
 Continuar estudando e trabalhar
 Não sei

Questão 23. Durante a pandemia, indique a frequência com que os seguintes fatos ocorreram:

Nunca De vez em quando Muitas vezes Sempre

4. Eu possuo equipamento adequado para acompanhar o ensino remoto.
 5. Eu fui consultado(a) antes de ser selecionado(a) para assistir às aulas remotas.
 6. Tenho dificuldade em acompanhar o ensino remoto.
 7. Tenho dificuldade em acompanhar o ensino remoto.
 8. Recebo material impresso da escola (livros, apostilas, atividades em folha etc.).
 9. Os professores me auxiliaram a entender o conteúdo.
 10. Eu compreendo o conteúdo das aulas remotas.
 11. Em casa tenho um lugar tranquilo para eu assistir às aulas.
 12. Meu trabalho atrapalha o meu estudo.
 13. Minha rotina atrapalha o meu estudo.



10 Cívica 00000
 11 Ciências 00000
Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2021
 QUESTIONÁRIO DO(A) ALUNO(A) - 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Questão 1 Qual é o seu sexo?

- Masculino
 Feminino

Questão 2 Qual é a sua idade?

- 13 anos ou menos
 14 anos
 15 anos
 16 anos
 17 anos
 18 anos ou mais

Questão 3 Qual é a língua que mais você fala com mais frequência em casa?

- Português
 Espanhol
 Outro língua

Questão 4 Qual é a sua cor de pele?

- Branca
 Preta
 Parda
 Amarela
 Indígena
 Não quero declarar

Questão 5 Você possui algum tipo de necessidade especial?

- Sim
 Não

Questão 6 Normalmente, quem mora na sua casa?

- Mãe ou madrinha
 Pai ou padrasto
 Ambos (ou ambos)
 AVZ ou avô
 Outros (luz, avós etc.)

Questão 7 Qual é a maior escolaridade de sua mãe (ou mulher responsável por você)?

- Não completa o 1º ano do Ensino Fundamental
 Ensino Fundamental, 1º a 3º ano
 Ensino Fundamental completo
 Ensino Médio completo
 Ensino Superior completo (bacharelado ou graduação)
 Não sei

Questão 8 Qual é a menor escolaridade de seu pai (ou homem responsável por você)?

- Não completa o 1º ano do Ensino Fundamental
 Ensino Fundamental, 1º a 3º ano
 Ensino Fundamental completo
 Ensino Médio completo
 Ensino Superior completo (bacharelado ou graduação)
 Não sei



10 Cívica 00000
 11 Ciências 00000
Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2021
 QUESTIONÁRIO DO(A) ALUNO(A) - 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Questão 9 Com que frequência seus pais se responsabilizam por você?

- Nunca ou quase nunca
 Às vezes
 Sempre ou quase sempre

Questão 10 Você tem um celular em casa?

- Não
 Sim

Questão 11 Você tem um computador em casa?

- Não
 Sim

Questão 12 Você tem um celular em casa?

- Não
 Sim

Questão 13 Você tem um computador em casa?

- Não
 Sim

Questão 14 Você tem um celular em casa?

- Não
 Sim

Questão 15 Quanto tempo você demora para chegar à sua escola?

- Menos de 30 minutos
 Entre 30 minutos e uma hora
 Mais de uma hora

Questão 16 Considerando a maior distância percorrida, normalmente de que forma você chega à sua escola?

- A pé
 De bicicleta
 De van (ou kombi)
 De ônibus
 De metrô (ou trem urbano)
 De carro
 Outros meios de transporte (táxi, motocicleta etc.)



APÊNDICE F – Questionário contextual do professor

Questão 15 (17)

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

QUANTO AO NÍVEL DE CONQUISTA DAS ATIVIDADES FORMATIVAS E CURSOS REALIZADOS

Marque apenas uma alternativa por linha.

Item	NÍVEL DE CONQUISTA DAS ATIVIDADES FORMATIVAS		NÍVEL DE CONQUISTA DOS CURSOS REALIZADOS	
	Alto	Baixo	Alto	Baixo
15. Atividade de ensino em sala de aula	A	B	A	B
16. Orientação de aprendizagem	A	B	A	B
17. Utilização de recursos de laboratório em sala de aula	A	B	A	B
18. Gestão de sala de aula	A	B	A	B
19. Planejamento pedagógico	A	B	A	B
20. Orientamento de estudantes de graduação	A	B	A	B
21. Atuação em projetos de extensão	A	B	A	B
22. Atuação em projetos de pesquisa	A	B	A	B
23. Atuação em projetos de extensão	A	B	A	B
24. Atuação em projetos de pesquisa	A	B	A	B
25. Atuação em projetos de extensão	A	B	A	B

Questão 16 (17)

GESTÃO

QUANTO AO NÍVEL DE CONQUISTA DAS ATIVIDADES DE GESTÃO

Marque apenas uma alternativa por linha.

Item	NÍVEL DE CONQUISTA DAS ATIVIDADES DE GESTÃO		NÍVEL DE CONQUISTA DAS ATIVIDADES DE GESTÃO	
	Alto	Baixo	Alto	Baixo
26. Atuação em sala de aula	A	B	A	B
27. Orientação de aprendizagem	A	B	A	B
28. Utilização de recursos de laboratório em sala de aula	A	B	A	B
29. Gestão de sala de aula	A	B	A	B
30. Planejamento pedagógico	A	B	A	B
31. Orientamento de estudantes de graduação	A	B	A	B
32. Atuação em projetos de extensão	A	B	A	B
33. Atuação em projetos de pesquisa	A	B	A	B
34. Atuação em projetos de extensão	A	B	A	B
35. Atuação em projetos de pesquisa	A	B	A	B

Questão 17 (17)

CONTEÚDO

QUANTO AO NÍVEL DE CONQUISTA DO CONTEÚDO

Marque apenas uma alternativa por linha.

Item	NÍVEL DE CONQUISTA DO CONTEÚDO		NÍVEL DE CONQUISTA DO CONTEÚDO	
	Alto	Baixo	Alto	Baixo
36. Atuação em sala de aula	A	B	A	B
37. Orientação de aprendizagem	A	B	A	B
38. Utilização de recursos de laboratório em sala de aula	A	B	A	B
39. Gestão de sala de aula	A	B	A	B
40. Planejamento pedagógico	A	B	A	B
41. Orientamento de estudantes de graduação	A	B	A	B
42. Atuação em projetos de extensão	A	B	A	B
43. Atuação em projetos de pesquisa	A	B	A	B
44. Atuação em projetos de extensão	A	B	A	B
45. Atuação em projetos de pesquisa	A	B	A	B

Questão 18 (17)

CONTEÚDO

QUANTO AO NÍVEL DE CONQUISTA DO CONTEÚDO

Marque apenas uma alternativa por linha.

Item	NÍVEL DE CONQUISTA DO CONTEÚDO		NÍVEL DE CONQUISTA DO CONTEÚDO	
	Alto	Baixo	Alto	Baixo
46. Atuação em sala de aula	A	B	A	B
47. Orientação de aprendizagem	A	B	A	B
48. Utilização de recursos de laboratório em sala de aula	A	B	A	B
49. Gestão de sala de aula	A	B	A	B
50. Planejamento pedagógico	A	B	A	B
51. Orientamento de estudantes de graduação	A	B	A	B
52. Atuação em projetos de extensão	A	B	A	B
53. Atuação em projetos de pesquisa	A	B	A	B
54. Atuação em projetos de extensão	A	B	A	B
55. Atuação em projetos de pesquisa	A	B	A	B

Questão 19 (17)

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

QUANTO AO NÍVEL DE CONQUISTA DAS ATIVIDADES FORMATIVAS E CURSOS REALIZADOS

Marque apenas uma alternativa por linha.

Item	NÍVEL DE CONQUISTA DAS ATIVIDADES FORMATIVAS		NÍVEL DE CONQUISTA DOS CURSOS REALIZADOS	
	Alto	Baixo	Alto	Baixo
56. Atividade de ensino em sala de aula	A	B	A	B
57. Orientação de aprendizagem	A	B	A	B
58. Utilização de recursos de laboratório em sala de aula	A	B	A	B
59. Gestão de sala de aula	A	B	A	B
60. Planejamento pedagógico	A	B	A	B
61. Orientamento de estudantes de graduação	A	B	A	B
62. Atuação em projetos de extensão	A	B	A	B
63. Atuação em projetos de pesquisa	A	B	A	B
64. Atuação em projetos de extensão	A	B	A	B
65. Atuação em projetos de pesquisa	A	B	A	B

Questão 20 (17)

GESTÃO

QUANTO AO NÍVEL DE CONQUISTA DAS ATIVIDADES DE GESTÃO

Marque apenas uma alternativa por linha.

Item	NÍVEL DE CONQUISTA DAS ATIVIDADES DE GESTÃO		NÍVEL DE CONQUISTA DAS ATIVIDADES DE GESTÃO	
	Alto	Baixo	Alto	Baixo
66. Atuação em sala de aula	A	B	A	B
67. Orientação de aprendizagem	A	B	A	B
68. Utilização de recursos de laboratório em sala de aula	A	B	A	B
69. Gestão de sala de aula	A	B	A	B
70. Planejamento pedagógico	A	B	A	B
71. Orientamento de estudantes de graduação	A	B	A	B
72. Atuação em projetos de extensão	A	B	A	B
73. Atuação em projetos de pesquisa	A	B	A	B
74. Atuação em projetos de extensão	A	B	A	B
75. Atuação em projetos de pesquisa	A	B	A	B

Questão 21 (17)

CONTEÚDO

QUANTO AO NÍVEL DE CONQUISTA DO CONTEÚDO

Marque apenas uma alternativa por linha.

Item	NÍVEL DE CONQUISTA DO CONTEÚDO		NÍVEL DE CONQUISTA DO CONTEÚDO	
	Alto	Baixo	Alto	Baixo
76. Atuação em sala de aula	A	B	A	B
77. Orientação de aprendizagem	A	B	A	B
78. Utilização de recursos de laboratório em sala de aula	A	B	A	B
79. Gestão de sala de aula	A	B	A	B
80. Planejamento pedagógico	A	B	A	B
81. Orientamento de estudantes de graduação	A	B	A	B
82. Atuação em projetos de extensão	A	B	A	B
83. Atuação em projetos de pesquisa	A	B	A	B
84. Atuação em projetos de extensão	A	B	A	B
85. Atuação em projetos de pesquisa	A	B	A	B

Questões 30 a 33
META ESCOLA: NESTE ANO, EM RELAÇÃO À ESTA ESCOLA, INDIQUE O QUANTO VOCÊ CONCORDA OU DISCORDA COM OS SEGUINTES TEMAS.
 Responda apenas com uma das opções a seguir.

Discordo totalmente	Discordo	Neutro	Concordo	Concordo totalmente
A	B	C	D	E

30. O(a) diretor(a) dedica uma frequência regular a reuniões com os(as) professores(as) da escola.	A	B	C	D
31. O(a) diretor(a) e os(as) professores(as) sempre tratam a qualidade de ensino como uma responsabilidade comum.	A	B	C	D
32. O(a) diretor(a) valoriza os esforços dos(as) professores(as) em suas produções de aprendizagem dos alunos.	A	B	C	D
33. O(a) diretor(a) dá atenção especial a projetos relacionados à aprendizagem dos alunos.	A	B	C	D
34. O(a) diretor(a) aceita responsabilidade aspectos relacionados à carreira dos professores.	A	B	C	D
35. O(a) diretor(a) mantém um relacionamento aberto e transparente com os pais e a comunidade em geral.	A	B	C	D
36. O(a) diretor(a) mantém um relacionamento aberto e transparente com a comunidade em geral.	A	B	C	D

Questões 34 a 37
META ESCOLA: NESTE ANO, INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE OCORREM:
 Responda apenas com uma das opções a seguir.

Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
A	B	C	D	E

34. Colaboração da família para apoiar o processo educacional e acadêmico (participação, frequência, acompanhamento das produções dos alunos etc.).	A	B	C	D
35. Colaboração entre professores (feedback, troca de práticas pedagógicas).	A	B	C	D
36. Colaboração do professor com o(a) aluno(a) no processo pedagógico para melhorar o desempenho de cada um dos alunos da escola.	A	B	C	D
37. Apoio da Secretaria de Educação em relação ao trabalho do diretor(a).	A	B	C	D

CLIMA ESCOLAR

Questões 38 a 41
META ESCOLA: NESTE ANO, INDIQUE O QUANTO VOCÊ CONCORDA OU DISCORDA EM RELAÇÃO AOS SEGUINTES TEMAS.
 Responda apenas com uma das opções a seguir.

Discordo totalmente	Discordo	Neutro	Concordo	Concordo totalmente
A	B	C	D	E

38. Pesquisas em áreas relacionadas ao IGC.	A	B	C	D
39. Diálogo pedagógico.	A	B	C	D
40. Estilo sempre positivo do diretor(a).	A	B	C	D
41. São responsáveis demais.	A	B	C	D
42. São muito receptivos com os(as) colegas da escola.	A	B	C	D
43. Interlocutor com todos os sujeitos da escola.	A	B	C	D

Questões 42 a 45
META ESCOLA: NESTE ANO, EM RELAÇÃO AOS EPISÓDIOS LISTADOS ABAIXO, INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE OCORREM:
 Responda apenas com uma das opções a seguir.

Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
A	B	C	D	E

42. Aluno(a) não vai à escola.	A	B	C	D
43. Aluno(a) não faz a lição de casa.	A	B	C	D
44. Aluno(a) não faz o trabalho em casa.	A	B	C	D
45. Aluno(a) não faz o trabalho em casa.	A	B	C	D
46. Aluno(a) não faz o trabalho em casa.	A	B	C	D
47. Aluno(a) não faz o trabalho em casa.	A	B	C	D
48. Aluno(a) não faz o trabalho em casa.	A	B	C	D
49. Aluno(a) não faz o trabalho em casa.	A	B	C	D
50. Aluno(a) não faz o trabalho em casa.	A	B	C	D
51. Aluno(a) não faz o trabalho em casa.	A	B	C	D
52. Aluno(a) não faz o trabalho em casa.	A	B	C	D
53. Aluno(a) não faz o trabalho em casa.	A	B	C	D
54. Aluno(a) não faz o trabalho em casa.	A	B	C	D
55. Aluno(a) não faz o trabalho em casa.	A	B	C	D
56. Aluno(a) não faz o trabalho em casa.	A	B	C	D
57. Aluno(a) não faz o trabalho em casa.	A	B	C	D
58. Aluno(a) não faz o trabalho em casa.	A	B	C	D
59. Aluno(a) não faz o trabalho em casa.	A	B	C	D
60. Aluno(a) não faz o trabalho em casa.	A	B	C	D

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Questões 61 a 63
INDIQUE O QUANTO VOCÊ CONCORDA OU DISCORDA EM RELAÇÃO AOS SEGUINTES TEMAS.
 Responda apenas com uma das opções a seguir.

Discordo totalmente	Discordo	Neutro	Concordo	Concordo totalmente
A	B	C	D	E

61. Apoio da família para apoiar o processo educacional e acadêmico (participação, frequência, acompanhamento das produções dos alunos etc.).	A	B	C	D
62. Apoio da família para apoiar o processo educacional e acadêmico (participação, frequência, acompanhamento das produções dos alunos etc.).	A	B	C	D
63. Apoio da família para apoiar o processo educacional e acadêmico (participação, frequência, acompanhamento das produções dos alunos etc.).	A	B	C	D
64. Apoio da família para apoiar o processo educacional e acadêmico (participação, frequência, acompanhamento das produções dos alunos etc.).	A	B	C	D
65. Apoio da família para apoiar o processo educacional e acadêmico (participação, frequência, acompanhamento das produções dos alunos etc.).	A	B	C	D
66. Apoio da família para apoiar o processo educacional e acadêmico (participação, frequência, acompanhamento das produções dos alunos etc.).	A	B	C	D
67. Apoio da família para apoiar o processo educacional e acadêmico (participação, frequência, acompanhamento das produções dos alunos etc.).	A	B	C	D
68. Apoio da família para apoiar o processo educacional e acadêmico (participação, frequência, acompanhamento das produções dos alunos etc.).	A	B	C	D
69. Apoio da família para apoiar o processo educacional e acadêmico (participação, frequência, acompanhamento das produções dos alunos etc.).	A	B	C	D
70. Apoio da família para apoiar o processo educacional e acadêmico (participação, frequência, acompanhamento das produções dos alunos etc.).	A	B	C	D
71. Apoio da família para apoiar o processo educacional e acadêmico (participação, frequência, acompanhamento das produções dos alunos etc.).	A	B	C	D
72. Apoio da família para apoiar o processo educacional e acadêmico (participação, frequência, acompanhamento das produções dos alunos etc.).	A	B	C	D
73. Apoio da família para apoiar o processo educacional e acadêmico (participação, frequência, acompanhamento das produções dos alunos etc.).	A	B	C	D
74. Apoio da família para apoiar o processo educacional e acadêmico (participação, frequência, acompanhamento das produções dos alunos etc.).	A	B	C	D
75. Apoio da família para apoiar o processo educacional e acadêmico (participação, frequência, acompanhamento das produções dos alunos etc.).	A	B	C	D
76. Apoio da família para apoiar o processo educacional e acadêmico (participação, frequência, acompanhamento das produções dos alunos etc.).	A	B	C	D
77. Apoio da família para apoiar o processo educacional e acadêmico (participação, frequência, acompanhamento das produções dos alunos etc.).	A	B	C	D
78. Apoio da família para apoiar o processo educacional e acadêmico (participação, frequência, acompanhamento das produções dos alunos etc.).	A	B	C	D
79. Apoio da família para apoiar o processo educacional e acadêmico (participação, frequência, acompanhamento das produções dos alunos etc.).	A	B	C	D
80. Apoio da família para apoiar o processo educacional e acadêmico (participação, frequência, acompanhamento das produções dos alunos etc.).	A	B	C	D



SAEB 2021
Questionário de(a) Professor(a)

Seu(a) Professor(a)
O Sistema de Avaliação da Educação Básica, Saeb, é composto por dois instrumentos: testes aplicados, para as escolas, e questionários, para professores, estudantes, diretores das escolas e acadêmicos da educação. Essas informações são coletadas para fins de fundamentar a avaliação da educação básica no Brasil.

O objetivo deste questionário é coletar dados de 2021 sobre as condições de trabalho, a formação profissional, as habilidades culturais dos professores, entre outros temas. Então, se você(a) tem(a) tempo de trabalho, a formação profissional, as habilidades culturais do professor, entre outros temas, preencha este questionário. Este questionário leva cerca de 30 minutos para ser respondido.

Atenção: O CADERNO-RESPONDA é um instrumento que tem o objetivo de apoiar o trabalho do professor e coletar informações que possam subsidiar a elaboração do relatório de avaliação. O CADERNO-RESPONDA não é um instrumento de avaliação. O CADERNO-RESPONDA deve ser preenchido pelo(a) professor(a) que responde o Saeb. Não preencha este questionário se você(a) não for professor(a) ou se não estiver trabalhando em uma escola pública, estadual ou municipal.

Depois de concluído a resposta para cada questão, marque no CADERNO-RESPONDA a alternativa correspondente. Para isso, utilize canetas esferográficas em azul ou preta.

ATENÇÃO: caso já tenha respondido o questionário em outra escola, problema que responde a este teste especialmente, não preencha novamente este questionário. Os dados coletados em questionários de outras escolas não são agregados ao resultado global. Caso tenha dúvidas, procure entrar em contato com o(a) aplicador(a) do Saeb desta escola. Agradecemos sua colaboração!

INFORMAÇÕES GERAIS

- Questão 101 a 103**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 104 a 105**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 106 a 107**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 108 a 110**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 111 a 112**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 113 a 114**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 115 a 116**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 117 a 118**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 119 a 120**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 121 a 122**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 123 a 124**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 125 a 126**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 127 a 128**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 129 a 130**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 131 a 132**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 133 a 134**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 135 a 136**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 137 a 138**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 139 a 140**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 141 a 142**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 143 a 144**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 145 a 146**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 147 a 148**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 149 a 150**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 151 a 152**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 153 a 154**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 155 a 156**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 157 a 158**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 159 a 160**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 161 a 162**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 163 a 164**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 165 a 166**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 167 a 168**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 169 a 170**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 171 a 172**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 173 a 174**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 175 a 176**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 177 a 178**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 179 a 180**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 181 a 182**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 183 a 184**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 185 a 186**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 187 a 188**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 189 a 190**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 191 a 192**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 193 a 194**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 195 a 196**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 197 a 198**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 199 a 200**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 201 a 202**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 203 a 204**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 205 a 206**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 207 a 208**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 209 a 210**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 211 a 212**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 213 a 214**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 215 a 216**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 217 a 218**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 219 a 220**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 221 a 222**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 223 a 224**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 225 a 226**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 227 a 228**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 229 a 230**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 231 a 232**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 233 a 234**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 235 a 236**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 237 a 238**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 239 a 240**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 241 a 242**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 243 a 244**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 245 a 246**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 247 a 248**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 249 a 250**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 251 a 252**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 253 a 254**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 255 a 256**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 257 a 258**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 259 a 260**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 261 a 262**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 263 a 264**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 265 a 266**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 267 a 268**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 269 a 270**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 271 a 272**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 273 a 274**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 275 a 276**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 277 a 278**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 279 a 280**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 281 a 282**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 283 a 284**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 285 a 286**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 287 a 288**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 289 a 290**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 291 a 292**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 293 a 294**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 295 a 296**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 297 a 298**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 299 a 300**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 301 a 302**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 303 a 304**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 305 a 306**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 307 a 308**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 309 a 310**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 311 a 312**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 313 a 314**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 315 a 316**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 317 a 318**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 319 a 320**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 321 a 322**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 323 a 324**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 325 a 326**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 327 a 328**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 329 a 330**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 331 a 332**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 333 a 334**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 335 a 336**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 337 a 338**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 339 a 340**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 341 a 342**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 343 a 344**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 345 a 346**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 347 a 348**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 349 a 350**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 351 a 352**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 353 a 354**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 355 a 356**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 357 a 358**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 359 a 360**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 361 a 362**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 363 a 364**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 365 a 366**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 367 a 368**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 369 a 370**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 371 a 372**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 373 a 374**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 375 a 376**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 377 a 378**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 379 a 380**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 381 a 382**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 383 a 384**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 385 a 386**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 387 a 388**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 389 a 390**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 391 a 392**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 393 a 394**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 395 a 396**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 397 a 398**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 399 a 400**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 401 a 402**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 403 a 404**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 405 a 406**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 407 a 408**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 409 a 410**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 411 a 412**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 413 a 414**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 415 a 416**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 417 a 418**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 419 a 420**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 421 a 422**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 423 a 424**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 425 a 426**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 427 a 428**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 429 a 430**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 431 a 432**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 433 a 434**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 435 a 436**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 437 a 438**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 439 a 440**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 441 a 442**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 443 a 444**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 445 a 446**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 447 a 448**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 449 a 450**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 451 a 452**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 453 a 454**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 455 a 456**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 457 a 458**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 459 a 460**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 461 a 462**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 463 a 464**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 465 a 466**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 467 a 468**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 469 a 470**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 471 a 472**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 473 a 474**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 475 a 476**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 477 a 478**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 479 a 480**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 481 a 482**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 483 a 484**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 485 a 486**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 487 a 488**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 489 a 490**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 491 a 492**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 493 a 494**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 495 a 496**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 497 a 498**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 499 a 500**
 (A) Sim
 (B) Não

INFORMAÇÕES GERAIS

- Questão 101 a 103**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 104 a 105**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 106 a 107**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 108 a 110**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 111 a 112**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 113 a 114**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 115 a 116**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 117 a 118**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 119 a 120**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 121 a 122**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 123 a 124**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 125 a 126**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 127 a 128**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 129 a 130**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 131 a 132**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 133 a 134**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 135 a 136**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 137 a 138**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 139 a 140**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 141 a 142**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 143 a 144**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 145 a 146**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 147 a 148**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 149 a 150**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 151 a 152**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 153 a 154**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 155 a 156**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 157 a 158**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 159 a 160**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 161 a 162**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 163 a 164**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 165 a 166**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 167 a 168**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 169 a 170**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 171 a 172**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 173 a 174**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 175 a 176**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 177 a 178**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 179 a 180**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 181 a 182**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 183 a 184**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 185 a 186**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 187 a 188**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 189 a 190**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 191 a 192**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 193 a 194**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 195 a 196**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 197 a 198**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 199 a 200**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 201 a 202**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 203 a 204**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 205 a 206**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 207 a 208**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 209 a 210**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 211 a 212**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 213 a 214**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 215 a 216**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 217 a 218**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 219 a 220**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 221 a 222**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 223 a 224**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 225 a 226**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 227 a 228**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 229 a 230**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 231 a 232**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 233 a 234**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 235 a 236**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 237 a 238**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 239 a 240**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 241 a 242**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 243 a 244**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 245 a 246**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 247 a 248**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 249 a 250**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 251 a 252**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 253 a 254**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 255 a 256**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 257 a 258**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 259 a 260**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 261 a 262**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 263 a 264**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 265 a 266**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 267 a 268**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 269 a 270**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 271 a 272**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 273 a 274**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 275 a 276**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 277 a 278**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 279 a 280**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 281 a 282**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 283 a 284**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 285 a 286**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 287 a 288**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 289 a 290**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 291 a 292**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 293 a 294**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 295 a 296**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 297 a 298**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 299 a 300**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 301 a 302**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 303 a 304**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 305 a 306**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 307 a 308**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 309 a 310**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 311 a 312**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 313 a 314**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 315 a 316**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 317 a 318**
 (A) Sim
 (B) Não
- Questão 319 a 320**
 (A) Sim
 (B) Não

Questão 11 - Há quanto tempo você trabalha como professora (ministra) escolar?

- A) Menos de 1 ano;
- B) De 1 a 5 anos;
- C) De 6 a 10 anos;
- D) De 11 a 15 anos;
- E) Mais de 20 anos.

Questão 12 - De quanto tempo você trabalha em sala de aula?

- A) Menos de 5 anos;
- B) De 6 a 10 anos;
- C) De 11 a 15 anos;
- D) De 16 a 20 anos;
- E) Mais de 20 anos.

Questão 13 - Qual é o nível de ensino que trabalha nessa escola?

- A) Educação infantil;
- B) Ensino fundamental;
- C) Ensino médio;
- D) Ensino superior;
- E) Outros.

Questão 14 - Em sua semana normal de trabalho, quantas horas você trabalha nessa escola?

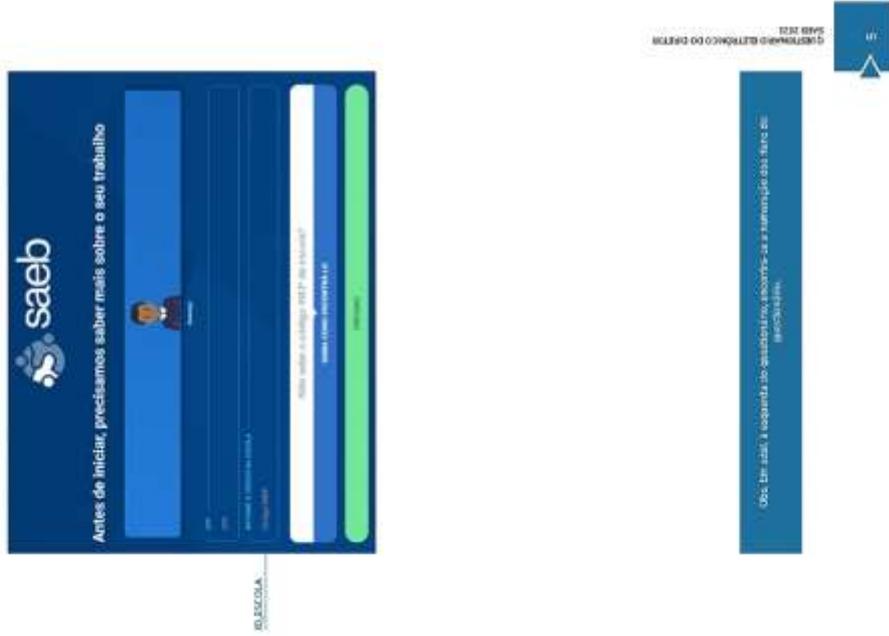
- A) Menos de 30 horas;
- B) De 31 a 35 horas;
- C) De 36 a 40 horas;
- D) De 41 a 45 horas;
- E) Mais de 45 horas.

Questão 15 - Qual é o seu salário bruto como professora?

Informe o valor em reais, sem considerar o adicional de gratificação, sem o adicional de férias e sem o adicional de 13º salário.

- A) Até R\$ 1.100,00;
- B) De R\$ 1.100,01 até R\$ 1.500,00;
- C) De R\$ 1.500,01 até R\$ 2.000,00;
- D) De R\$ 2.000,01 até R\$ 2.500,00;
- E) De R\$ 2.500,01 até R\$ 3.000,00;
- F) De R\$ 3.000,01 até R\$ 3.500,00;
- G) De R\$ 3.500,01 até R\$ 4.000,00;
- H) De R\$ 4.000,01 até R\$ 4.500,00;
- I) De R\$ 4.500,01 até R\$ 5.000,00;
- J) De R\$ 5.000,01 até R\$ 5.500,00;
- K) De R\$ 5.500,01 até R\$ 6.000,00;
- L) De R\$ 6.000,01 até R\$ 6.500,00;
- M) De R\$ 6.500,01 até R\$ 7.000,00;
- N) De R\$ 7.000,01 até R\$ 7.500,00;
- O) De R\$ 7.500,01 até R\$ 8.000,00;
- P) De R\$ 8.000,01 até R\$ 8.500,00;
- Q) De R\$ 8.500,01 até R\$ 9.000,00;
- R) De R\$ 9.000,01 até R\$ 9.500,00;
- S) De R\$ 9.500,01 até R\$ 10.000,00;
- T) De R\$ 10.000,01 até R\$ 10.500,00;
- U) De R\$ 10.500,01 até R\$ 11.000,00;
- V) De R\$ 11.000,01 até R\$ 11.500,00;
- W) De R\$ 11.500,01 até R\$ 12.000,00;
- X) De R\$ 12.000,01 até R\$ 12.500,00;
- Y) De R\$ 12.500,01 até R\$ 13.000,00;
- Z) De R\$ 13.000,01 até R\$ 13.500,00;
- AA) De R\$ 13.500,01 até R\$ 14.000,00;
- AB) De R\$ 14.000,01 até R\$ 14.500,00;
- AC) De R\$ 14.500,01 até R\$ 15.000,00;
- AD) De R\$ 15.000,01 até R\$ 15.500,00;
- AE) De R\$ 15.500,01 até R\$ 16.000,00;
- AF) De R\$ 16.000,01 até R\$ 16.500,00;
- AG) De R\$ 16.500,01 até R\$ 17.000,00;
- AH) De R\$ 17.000,01 até R\$ 17.500,00;
- AI) De R\$ 17.500,01 até R\$ 18.000,00;
- AJ) De R\$ 18.000,01 até R\$ 18.500,00;
- AK) De R\$ 18.500,01 até R\$ 19.000,00;
- AL) De R\$ 19.000,01 até R\$ 19.500,00;
- AM) De R\$ 19.500,01 até R\$ 20.000,00;
- AN) De R\$ 20.000,01 até R\$ 20.500,00;
- AO) De R\$ 20.500,01 até R\$ 21.000,00;
- AP) De R\$ 21.000,01 até R\$ 21.500,00;
- AQ) De R\$ 21.500,01 até R\$ 22.000,00;
- AR) De R\$ 22.000,01 até R\$ 22.500,00;
- AS) De R\$ 22.500,01 até R\$ 23.000,00;
- AT) De R\$ 23.000,01 até R\$ 23.500,00;
- AU) De R\$ 23.500,01 até R\$ 24.000,00;
- AV) De R\$ 24.000,01 até R\$ 24.500,00;
- AW) De R\$ 24.500,01 até R\$ 25.000,00;
- AX) De R\$ 25.000,01 até R\$ 25.500,00;
- AY) De R\$ 25.500,01 até R\$ 26.000,00;
- AZ) De R\$ 26.000,01 até R\$ 26.500,00;
- BA) De R\$ 26.500,01 até R\$ 27.000,00;
- BB) De R\$ 27.000,01 até R\$ 27.500,00;
- BC) De R\$ 27.500,01 até R\$ 28.000,00;
- BD) De R\$ 28.000,01 até R\$ 28.500,00;
- BE) De R\$ 28.500,01 até R\$ 29.000,00;
- BF) De R\$ 29.000,01 até R\$ 29.500,00;
- BG) De R\$ 29.500,01 até R\$ 30.000,00;
- BH) De R\$ 30.000,01 até R\$ 30.500,00;
- BI) De R\$ 30.500,01 até R\$ 31.000,00;
- BJ) De R\$ 31.000,01 até R\$ 31.500,00;
- BK) De R\$ 31.500,01 até R\$ 32.000,00;
- BL) De R\$ 32.000,01 até R\$ 32.500,00;
- BM) De R\$ 32.500,01 até R\$ 33.000,00;
- BN) De R\$ 33.000,01 até R\$ 33.500,00;
- BO) De R\$ 33.500,01 até R\$ 34.000,00;
- BP) De R\$ 34.000,01 até R\$ 34.500,00;
- BQ) De R\$ 34.500,01 até R\$ 35.000,00;
- BR) De R\$ 35.000,01 até R\$ 35.500,00;
- BS) De R\$ 35.500,01 até R\$ 36.000,00;
- BT) De R\$ 36.000,01 até R\$ 36.500,00;
- BU) De R\$ 36.500,01 até R\$ 37.000,00;
- BV) De R\$ 37.000,01 até R\$ 37.500,00;
- BW) De R\$ 37.500,01 até R\$ 38.000,00;
- BX) De R\$ 38.000,01 até R\$ 38.500,00;
- BY) De R\$ 38.500,01 até R\$ 39.000,00;
- BZ) De R\$ 39.000,01 até R\$ 39.500,00;
- CA) De R\$ 39.500,01 até R\$ 40.000,00;
- CB) De R\$ 40.000,01 até R\$ 40.500,00;
- CC) De R\$ 40.500,01 até R\$ 41.000,00;
- CD) De R\$ 41.000,01 até R\$ 41.500,00;
- CE) De R\$ 41.500,01 até R\$ 42.000,00;
- CF) De R\$ 42.000,01 até R\$ 42.500,00;
- CG) De R\$ 42.500,01 até R\$ 43.000,00;
- CH) De R\$ 43.000,01 até R\$ 43.500,00;
- CI) De R\$ 43.500,01 até R\$ 44.000,00;
- CJ) De R\$ 44.000,01 até R\$ 44.500,00;
- CK) De R\$ 44.500,01 até R\$ 45.000,00;
- CL) De R\$ 45.000,01 até R\$ 45.500,00;
- CM) De R\$ 45.500,01 até R\$ 46.000,00;
- CN) De R\$ 46.000,01 até R\$ 46.500,00;
- CO) De R\$ 46.500,01 até R\$ 47.000,00;
- CP) De R\$ 47.000,01 até R\$ 47.500,00;
- CQ) De R\$ 47.500,01 até R\$ 48.000,00;
- CR) De R\$ 48.000,01 até R\$ 48.500,00;
- CS) De R\$ 48.500,01 até R\$ 49.000,00;
- CT) De R\$ 49.000,01 até R\$ 49.500,00;
- CU) De R\$ 49.500,01 até R\$ 50.000,00;
- CV) De R\$ 50.000,01 até R\$ 50.500,00;
- CW) De R\$ 50.500,01 até R\$ 51.000,00;
- CX) De R\$ 51.000,01 até R\$ 51.500,00;
- CY) De R\$ 51.500,01 até R\$ 52.000,00;
- CZ) De R\$ 52.000,01 até R\$ 52.500,00;
- CA) De R\$ 52.500,01 até R\$ 53.000,00;
- CB) De R\$ 53.000,01 até R\$ 53.500,00;
- CC) De R\$ 53.500,01 até R\$ 54.000,00;
- CD) De R\$ 54.000,01 até R\$ 54.500,00;
- CE) De R\$ 54.500,01 até R\$ 55.000,00;
- CF) De R\$ 55.000,01 até R\$ 55.500,00;
- CG) De R\$ 55.500,01 até R\$ 56.000,00;
- CH) De R\$ 56.000,01 até R\$ 56.500,00;
- CI) De R\$ 56.500,01 até R\$ 57.000,00;
- CJ) De R\$ 57.000,01 até R\$ 57.500,00;
- CK) De R\$ 57.500,01 até R\$ 58.000,00;
- CL) De R\$ 58.000,01 até R\$ 58.500,00;
- CM) De R\$ 58.500,01 até R\$ 59.000,00;
- CN) De R\$ 59.000,01 até R\$ 59.500,00;
- CO) De R\$ 59.500,01 até R\$ 60.000,00;
- CP) De R\$ 60.000,01 até R\$ 60.500,00;
- CQ) De R\$ 60.500,01 até R\$ 61.000,00;
- CR) De R\$ 61.000,01 até R\$ 61.500,00;
- CS) De R\$ 61.500,01 até R\$ 62.000,00;
- CT) De R\$ 62.000,01 até R\$ 62.500,00;
- CU) De R\$ 62.500,01 até R\$ 63.000,00;
- CV) De R\$ 63.000,01 até R\$ 63.500,00;
- CW) De R\$ 63.500,01 até R\$ 64.000,00;
- CX) De R\$ 64.000,01 até R\$ 64.500,00;
- CY) De R\$ 64.500,01 até R\$ 65.000,00;
- CZ) De R\$ 65.000,01 até R\$ 65.500,00;
- CA) De R\$ 65.500,01 até R\$ 66.000,00;
- CB) De R\$ 66.000,01 até R\$ 66.500,00;
- CC) De R\$ 66.500,01 até R\$ 67.000,00;
- CD) De R\$ 67.000,01 até R\$ 67.500,00;
- CE) De R\$ 67.500,01 até R\$ 68.000,00;
- CF) De R\$ 68.000,01 até R\$ 68.500,00;
- CG) De R\$ 68.500,01 até R\$ 69.000,00;
- CH) De R\$ 69.000,01 até R\$ 69.500,00;
- CI) De R\$ 69.500,01 até R\$ 70.000,00;
- CJ) De R\$ 70.000,01 até R\$ 70.500,00;
- CK) De R\$ 70.500,01 até R\$ 71.000,00;
- CL) De R\$ 71.000,01 até R\$ 71.500,00;
- CM) De R\$ 71.500,01 até R\$ 72.000,00;
- CN) De R\$ 72.000,01 até R\$ 72.500,00;
- CO) De R\$ 72.500,01 até R\$ 73.000,00;
- CP) De R\$ 73.000,01 até R\$ 73.500,00;
- CQ) De R\$ 73.500,01 até R\$ 74.000,00;
- CR) De R\$ 74.000,01 até R\$ 74.500,00;
- CS) De R\$ 74.500,01 até R\$ 75.000,00;
- CT) De R\$ 75.000,01 até R\$ 75.500,00;
- CU) De R\$ 75.500,01 até R\$ 76.000,00;
- CV) De R\$ 76.000,01 até R\$ 76.500,00;
- CW) De R\$ 76.500,01 até R\$ 77.000,00;
- CX) De R\$ 77.000,01 até R\$ 77.500,00;
- CY) De R\$ 77.500,01 até R\$ 78.000,00;
- CZ) De R\$ 78.000,01 até R\$ 78.500,00;
- CA) De R\$ 78.500,01 até R\$ 79.000,00;
- CB) De R\$ 79.000,01 até R\$ 79.500,00;
- CC) De R\$ 79.500,01 até R\$ 80.000,00;
- CD) De R\$ 80.000,01 até R\$ 80.500,00;
- CE) De R\$ 80.500,01 até R\$ 81.000,00;
- CF) De R\$ 81.000,01 até R\$ 81.500,00;
- CG) De R\$ 81.500,01 até R\$ 82.000,00;
- CH) De R\$ 82.000,01 até R\$ 82.500,00;
- CI) De R\$ 82.500,01 até R\$ 83.000,00;
- CJ) De R\$ 83.000,01 até R\$ 83.500,00;
- CK) De R\$ 83.500,01 até R\$ 84.000,00;
- CL) De R\$ 84.000,01 até R\$ 84.500,00;
- CM) De R\$ 84.500,01 até R\$ 85.000,00;
- CN) De R\$ 85.000,01 até R\$ 85.500,00;
- CO) De R\$ 85.500,01 até R\$ 86.000,00;
- CP) De R\$ 86.000,01 até R\$ 86.500,00;
- CQ) De R\$ 86.500,01 até R\$ 87.000,00;
- CR) De R\$ 87.000,01 até R\$ 87.500,00;
- CS) De R\$ 87.500,01 até R\$ 88.000,00;
- CT) De R\$ 88.000,01 até R\$ 88.500,00;
- CU) De R\$ 88.500,01 até R\$ 89.000,00;
- CV) De R\$ 89.000,01 até R\$ 89.500,00;
- CW) De R\$ 89.500,01 até R\$ 90.000,00;
- CX) De R\$ 90.000,01 até R\$ 90.500,00;
- CY) De R\$ 90.500,01 até R\$ 91.000,00;
- CZ) De R\$ 91.000,01 até R\$ 91.500,00;
- CA) De R\$ 91.500,01 até R\$ 92.000,00;
- CB) De R\$ 92.000,01 até R\$ 92.500,00;
- CC) De R\$ 92.500,01 até R\$ 93.000,00;
- CD) De R\$ 93.000,01 até R\$ 93.500,00;
- CE) De R\$ 93.500,01 até R\$ 94.000,00;
- CF) De R\$ 94.000,01 até R\$ 94.500,00;
- CG) De R\$ 94.500,01 até R\$ 95.000,00;
- CH) De R\$ 95.000,01 até R\$ 95.500,00;
- CI) De R\$ 95.500,01 até R\$ 96.000,00;
- CJ) De R\$ 96.000,01 até R\$ 96.500,00;
- CK) De R\$ 96.500,01 até R\$ 97.000,00;
- CL) De R\$ 97.000,01 até R\$ 97.500,00;
- CM) De R\$ 97.500,01 até R\$ 98.000,00;
- CN) De R\$ 98.000,01 até R\$ 98.500,00;
- CO) De R\$ 98.500,01 até R\$ 99.000,00;
- CP) De R\$ 99.000,01 até R\$ 99.500,00;
- CQ) De R\$ 99.500,01 até R\$ 100.000,00;
- CR) De R\$ 100.000,01 até R\$ 100.500,00;
- CS) De R\$ 100.500,01 até R\$ 101.000,00;
- CT) De R\$ 101.000,01 até R\$ 101.500,00;
- CU) De R\$ 101.500,01 até R\$ 102.000,00;
- CV) De R\$ 102.000,01 até R\$ 102.500,00;
- CW) De R\$ 102.500,01 até R\$ 103.000,00;
- CX) De R\$ 103.000,01 até R\$ 103.500,00;
- CY) De R\$ 103.500,01 até R\$ 104.000,00;
- CZ) De R\$ 104.000,01 até R\$ 104.500,00;
- CA) De R\$ 104.500,01 até R\$ 105.000,00;
- CB) De R\$ 105.000,01 até R\$ 105.500,00;
- CC) De R\$ 105.500,01 até R\$ 106.000,00;
- CD) De R\$ 106.000,01 até R\$ 106.500,00;
- CE) De R\$ 106.500,01 até R\$ 107.000,00;
- CF) De R\$ 107.000,01 até R\$ 107.500,00;
- CG) De R\$ 107.500,01 até R\$ 108.000,00;
- CH) De R\$ 108.000,01 até R\$ 108.500,00;
- CI) De R\$ 108.500,01 até R\$ 109.000,00;
- CJ) De R\$ 109.000,01 até R\$ 109.500,00;
- CK) De R\$ 109.500,01 até R\$ 110.000,00;
- CL) De R\$ 110.000,01 até R\$ 110.500,00;
- CM) De R\$ 110.500,01 até R\$ 111.000,00;
- CN) De R\$ 111.000,01 até R\$ 111.500,00;
- CO) De R\$ 111.500,01 até R\$ 112.000,00;
- CP) De R\$ 112.000,01 até R\$ 112.500,00;
- CQ) De R\$ 112.500,01 até R\$ 113.000,00;
- CR) De R\$ 113.000,01 até R\$ 113.500,00;
- CS) De R\$ 113.500,01 até R\$ 114.000,00;
- CT) De R\$ 114.000,01 até R\$ 114.500,00;
- CU) De R\$ 114.500,01 até R\$ 115.000,00;
- CV) De R\$ 115.000,01 até R\$ 115.500,00;
- CW) De R\$ 115.500,01 até R\$ 116.000,00;
- CX) De R\$ 116.000,01 até R\$ 116.500,00;
- CY) De R\$ 116.500,01 até R\$ 117.000,00;
- CZ) De R\$ 117.000,01 até R\$ 117.500,00;
- CA) De R\$ 117.500,01 até R\$ 118.000,00;
- CB) De R\$ 118.000,01 até R\$ 118.500,00;
- CC) De R\$ 118.500,01 até R\$ 119.000,00;
- CD) De R\$ 119.000,01 até R\$ 119.500,00;
- CE) De R\$ 119.500,01 até R\$ 120.000,00;
- CF) De R\$ 120.000,01 até R\$ 120.500,00;
- CG) De R\$ 120.500,01 até R\$ 121.000,00;
- CH) De R\$ 121.000,01 até R\$ 121.500,00;
- CI) De R\$ 121.500,01 até R\$ 122.000,00;
- CJ) De R\$ 122.000,01 até R\$ 122.500,00;
- CK) De R\$ 122.500,01 até R\$ 123.000,00;
- CL) De R\$ 123.000,01 até R\$ 123.500,00;
- CM) De R\$ 123.500,01 até R\$ 124.000,00;
- CN) De R\$ 124.000,01 até R\$ 124.500,00;
- CO) De R\$ 124.500,01 até R\$ 125.000,00;
- CP) De R\$ 125.000,01 até R\$ 125.500,00;
- CQ) De R\$ 125.500,01 até R\$ 126.000,00;
- CR) De R\$ 126.000,01 até R\$ 126.500,00;
- CS) De R\$ 126.500,01 até R\$ 127.000,00;
- CT) De R\$ 127.000,01 até R\$ 127.500,00;
- CU) De R\$ 127.500,01 até R\$ 128.000,00;
- CV) De R\$ 128.000,01 até R\$ 128.500,00;
- CW) De R\$ 128.500,01 até R\$ 129.000,00;
- CX) De R\$ 129.000,01 até R\$ 129.500,00;
- CY) De R\$ 129.500,01 até R\$ 130.000,00;
- CZ) De R\$ 130.000,01 até R\$ 130.500,00;
- CA) De R\$ 130.500,01 até R\$ 131.000,00;
- CB) De R\$ 131.000,01 até R\$ 131.500,00;
- CC) De R\$ 131.500,01 até R\$ 132.000,00;
- CD) De R\$ 132.000,01 até R\$ 132.500,00;
- CE) De R\$ 132.500,01 até R\$ 133.000,00;
- CF) De R\$ 133.000,01 até R\$ 133.500,00;
- CG) De R\$ 133.500,01 até R\$ 134.000,00;
- CH) De R\$ 134.000,01 até R\$ 134.500,00;
- CI) De R\$ 134.500,01 até R\$ 135.000,00;
- CJ) De R\$ 135.000,01 até R\$ 135.500,00;
- CK) De R\$ 135.500,01 até R\$ 136.000,00;
- CL) De R\$ 136.000,01 até R\$ 136.500,00;
- CM) De R\$ 136.500,01 até R\$ 137.000,00;
- CN) De R\$ 137.000,01 até R\$ 137.500,00;
- CO) De R\$ 137.500,01 até R\$ 138.000,00;
- CP) De R\$ 138.000,01 até R\$ 138.500,00;
- CQ) De R\$ 138.500,01 até R\$ 139.000,00;
- CR) De R\$ 139.000,01 até R\$ 139.500,00;
- CS) De R\$ 139.500,01 até R\$ 140.000,00;
- CT) De R\$ 140.000,01 até R\$ 140.500,00;
- CU) De R\$ 140.500,01 até R\$ 141.000,00;
- CV) De R\$ 141.000,01 até R\$ 141.500,00;
- CW) De R\$ 141.500,01 até R\$ 142.000,00;
- CX) De R\$ 142.000,01 até R\$ 142.500,00;
- CY) De R\$ 142.500,01 até R\$ 143.000,00;
- CZ) De R\$ 143.000,01 até R\$ 143.500,00;
- CA) De R\$ 143.500,01 até R\$ 144.000,00;
- CB) De R\$ 144.000,01 até R\$ 144.500,00;
- CC) De R\$ 144.500,01 até R\$ 145.000,00;
- CD) De R\$ 145.000,01 até R\$ 145.500,00;
- CE) De R\$ 145.500,01 até R\$ 146.000,00;
- CF) De R\$ 146.000,01 até R\$ 146.500,00;
- CG) De R\$ 146.500,01 até R\$ 147.000,00;
- CH) De R\$ 147.000,01 até R\$ 147.500,00;
- CI) De R\$ 147.500,01 até R\$ 148.000,00;
- CJ) De R\$ 148.000,01 até R\$ 148.500,00;
- CK) De R\$ 148.500,01 até R\$ 149.000,00;
- CL) De R\$ 149.000,01 até R\$ 149.500,00;
- CM) De R\$ 149.500,01 até R\$ 150.000,00;
- CN) De R\$ 150.000,01 até R\$ 150.500,00;
- CO) De R\$ 150.500,01 até R\$ 151.000,00;
- CP) De R\$ 151.000,01 até R\$ 151.500,00;
- CQ) De R\$ 151.500,01 até R\$ 152.000,00;
- CR) De R\$ 152.000,01 até R\$ 152.500,00;
- CS) De R\$ 152.500,01 até R\$ 153.000,00;
- CT) De R\$ 153.000,01 até R\$ 153.500,00;
- CU) De R\$ 153.500,01 até R\$ 154.000,00;
- CV) De R\$ 154.000,01 até R\$ 154.500,00;
- CW) De R\$ 154.500,01 até R\$ 155.000,00;
- CX) De R\$ 155.000,01 até R\$ 155.500,00;
- CY) De R\$ 155.500,01 até R\$ 156.000,00;
- CZ) De R\$ 156.000,01 até R\$ 156.500,00;
- CA) De R\$ 156.500,01 até R\$ 157.000,00;
- CB) De R\$ 157.000,01 até R\$ 157.500,00;
- CC) De R\$ 157.500,01 até R\$ 158.000,00;
- CD) De R\$ 158.000,01 até R\$ 158.500,00;
- CE) De R\$ 158.500,01 até R\$ 159.000,00;
- CF) De R\$ 159.000,01 até R\$ 159.500,00;
- CG) De R\$ 159.500,01 até R\$ 160.000,00;
- CH) De R\$ 160.000,01 até R\$ 160.500,00;
- CI) De R\$ 160.500,01 até R\$ 161.000,00;
- CJ) De R\$ 161.000,01 até R\$ 161.500,00;
- CK) De R\$ 161.500,01 até R\$ 162.000,00;
- CL) De R\$ 162.000,01 até R\$ 162.500,00;
- CM) De R\$ 162.500,01 até R\$ 163.000,00;
- CN) De R\$ 163.000,01 até R\$ 163.500,00;
- CO) De R\$ 163.500,01 até R\$ 164.000,00;
- CP) De R\$ 164.000,01 até R\$ 164.500,00;
- CQ) De R\$ 164.500,01 até R\$ 165.000,00;
- CR) De R\$ 165.000,01 até R\$ 165.500,00;
- CS) De R\$ 165.500,01 até R\$ 166.000,00;
- CT) De R\$ 166.000,01 até R\$ 166.500,00;</

APÊNDICE G – Questionário contextual diretor (online)



CARACTERIZAÇÃO GERAL DA ESCOLA

Indique quais são as etapas educacionais atendidas pela sua escola:
 Marque todas as que se aplicarem.

0081 Educação Infantil - Creche (0 a 3 anos) **Obrigatório**
 SIM NÃO

0082 Educação Infantil - Pré-escola (4 e 5 anos) **Obrigatório**
 SIM NÃO

0083 Anos Iniciais do Ensino Fundamental **Obrigatório**
 SIM NÃO

0084 Anos Finais do Ensino Fundamental **Obrigatório**
 SIM NÃO

0085 Ensino Médio **Obrigatório**
 SIM NÃO

0086 Sua escola é:
 Pública Privada

INFORMAÇÕES PESSOAIS E CONDIÇÕES DE TRABALHO

0087 Qual é o seu sexo?
 Masculino Feminino

0088 Qual é a sua idade?
 Anote o número de anos. Caso possua mais de 70 anos, coloque o cursor no valor máximo.

0089 Qual é a sua cor ou raça?
 Branca Preta Parda Amarela Indígena Não quero declarar

0090 Você possui necessidade especial, deficiência, transtorno do espectro autista ou síndrome?
 SIM NÃO

0091 Quando anos você trabalhou como professor(a) antes de se tornar diretor(a)?
 Anote o número de anos em anos trabalhados. Caso esteja no primeiro ano, coloque o cursor em zero. Caso tenha mais de 30 anos, coloque o cursor em 30.
 Nunca trabalhei

0011 **Ha quantos anos você é diretor(a) desta escola?**
Anote o valor para o valor em anos trabalhados. Caso esteja no primeiro ano, procure o cursor em zero. Caso tenha mais de 20 anos adicione o curso em 30.

0013 **Para responder essa questão, considere que a semana normal de trabalho deste ano é aquela sem feriados, paralisações ou qualquer tipo de licença. Considere também tarefas realizadas nos fins de semana ou noites.**
Em uma semana normal de trabalho, quantas HORAS, no total, você gasta com TODAS as atividades de direção da escola?
Anote o cursor para indicar a quantidade de horas trabalhadas em uma semana. Caso trabalhe mais de 60 horas, procure o curso em 60.

0014 **Mobilizar a comunidade para auxiliar a escola.**

QUESTIONÁRIO ETNOCÊNTRICO DO GESTOR
MAR 2011



0015 **Coordenar a gestão curricular, dos métodos de aprendizagem e da avaliação.**

0016 **Construir o planejamento pedagógico.**

0017 **Coordenar as atividades administrativas (mensura, segurança, manutenção predial, etc.).**

0018 **Liderar as equipes de trabalho (reunir com professores, delegar tarefas para outros profissionais, etc.).**

0019 **Gerenciar os recursos financeiros (prestação de contas, etc.).**

0020 **Atender aos pais em suas demandas.**

QUESTIONÁRIO ETNOCÊNTRICO DO GESTOR
MAR 2011



0021 - Atender individualmente aos(as) professores(as).

0022 - Atender aos(as) alunos(as).

0023 - Outras atividades.

0024 - Antes desta escola, você trabalhou como diretor em outra escola?

0025 - Você possui outra afiliação remunerada?

RECURSOS E INFRAESTRUTURA

Indique o que há na sua escola:
Marque "SIM" ou "NÃO"

0026 - Biblioteca de acesso das crianças.

0027 - Chuveiro para as crianças.

0028 - Áreas sombreadas.

0029 - Área externa coberta.

0030 - Vegetação e jardim.

0031 - Hortas.

0032 - Tanque de arca.

0033 - QLP-gra.

0034 - Gangorra.

0035 - Escorregador.

0036 - Casinha.

0037 - Balcão.

0038 - Brinquedo para escalar.

Q008 Espaço destinado à amamentação.

SIM NÃO

Q009 Condições para armazenamento de leite materno.

SIM NÃO

Q010 Banheiro infantil.

SIM NÃO

Q012 Caso sua escola ofereça Ensino Fundamental ou Médio, a área externa (pátio, área verde e parque) é utilizada em horários diferenciados para (as) alunos(as) da Educação Infantil?

A escola não oferece fundamental ou médio.
 De (As) alunos (as) da educação infantil utilizam a área externa em horário diferenciado.
 De (As) alunos (as) da educação infantil utilizam a área externa no mesmo horário.

Q013 Indique o quanto concorda ou discorda das afirmativas relativas às condições de funcionamento desta escola neste ano:

Os recursos financeiros foram suficientes.

Discordo fortemente
 Discordo
 Concordo
 Concordo fortemente

Q014 O quadro de professores estava completo.

Discordo fortemente
 Discordo
 Concordo
 Concordo fortemente

Q015 Havia quantidade suficiente de pessoal administrativo.

Discordo fortemente
 Discordo
 Concordo
 Concordo fortemente

Q016 Havia quantidade suficiente de pessoal para apoio pedagógico (coordenador, orientador etc).

Discordo fortemente
 Discordo
 Concordo
 Concordo fortemente

Q017 Os recursos pedagógicos foram suficientes.

Discordo fortemente
 Discordo
 Concordo
 Concordo fortemente

0248 Recorreu apoio da Secretária de Educação.

Discordo fortemente
 Discordo
 Concordo
 Concordo fortemente

0249 Os(as) profissionais/ foram assistidos(as).

Discordo fortemente
 Discordo
 Concordo
 Concordo fortemente

0250 As substituições dos assistidos de professores(as) foram facilmente realizados.

Discordo fortemente
 Discordo
 Concordo
 Concordo fortemente

0251 Os(as) alunos(as) foram avaliados(as).

Discordo fortemente
 Discordo
 Concordo
 Concordo fortemente

0252 A comunidade apoiou a gestão da escola.

Discordo fortemente
 Discordo
 Concordo
 Concordo fortemente

0253 A comunidade executou trabalhos voluntários na escola.

Discordo fortemente
 Discordo
 Concordo
 Concordo fortemente

0254 As famílias contribuíram com o trabalho pedagógico.

Discordo fortemente
 Discordo
 Concordo
 Concordo fortemente

0255 Os alunos com deficiência, transtornos espectro autista ou com altas habilidades/ superdotação receberam atendimento educacional especializado (AEE).

Discordo fortemente
 Discordo
 Concordo
 Concordo fortemente

0206 No início do ano letivo, todos(as) estes(as) alunos(as) receberam os livros digitais.

Discordo totalmente
 Discordo
 Concordo
 Concordo totalmente

0207 Indique se a quantidade dos profissionais para atendimento educacional especializado foi suficiente ou insuficiente, ou se sua presença foi desnecessária nesse momento.

Professores de Braille.

Suficiente
 Insuficiente
 Desnecessária

0208 Professor(a) intérprete para surdos.

Suficiente
 Insuficiente
 Desnecessária

0209 Professor ou leitor de Libras.

Suficiente
 Insuficiente
 Desnecessária

0210 Gêni-Intervente

Suficiente
 Insuficiente
 Desnecessária

0211 Professora da sala de recursos multifuncionais.

Suficiente
 Insuficiente
 Desnecessária

0212 Professora itinerante.

Suficiente
 Insuficiente
 Desnecessária

0213 Monitor(a) de apoio à educação especial.

Suficiente
 Insuficiente
 Desnecessária

Q084 Falta de água. SIM NÃO

Q085 Falta de energia. SIM NÃO

Q086 Falta de internet. SIM NÃO

Q087 Grevo de professores. SIM NÃO

Q088 Episódios de violência. SIM NÃO

Q089 Problemas de infraestrutura rodoviária. SIM NÃO

Q090 Paralisação de transporte. SIM NÃO

Q091 Eventos climáticos (inundação, desmoronamento etc.). SIM NÃO

Q092 Eventos comemorativos. SIM NÃO

Q073 Problemas de saúde pública. SIM NÃO

Q074 Outros. SIM NÃO

Q075 Por quantos dias letivos, no total, ocorreu a interrupção: *Atipicamente o curso?*

Q076 Sobre os episódios listados abaixo, indique a frequência com que ocorrem neste ano, nesta escola:

Q076 Alimentado à vida.
 Nunca
 Pouca vezes
 Várias vezes

Q077 Letão corporal.
 Nunca
 Pouca vezes
 Várias vezes

Q028 **Realiza ou fureta.**

Nunca

Pouca vezes

Várias vezes

Q029 **Tráfico de drogas.**

Nunca

Pouca vezes

Várias vezes

Q030 **Permanência de pessoas sob efeito de álcool.**

Nunca

Pouca vezes

Várias vezes

Q031 **Permanência de pessoas sob efeito de drogas.**

Nunca

Pouca vezes

Várias vezes

Q032 **Porte de arma (revólver, faca, canivete etc.).**

Nunca

Pouca vezes

Várias vezes

Q033 **Assédio sexual.**

Nunca

Pouca vezes

Várias vezes

Q034 **Discriminação.**

Nunca

Pouca vezes

Várias vezes

Q035 **Bullying (ameaças ou ofensas verbais).**

Nunca

Pouca vezes

Várias vezes

Q036 **Invasão do espaço escolar.**

Nunca

Pouca vezes

Várias vezes

Q037 **Depredação do patrimônio escolar (vandalismo).**

Nunca

Pouca vezes

Várias vezes

Q095

Tratado de base persiste

Nunca
 Pouca vezes
 Várias vezes

Q096

Avalie os seguintes aspectos da escola:

Condições de segurança no entrada e saída da escola.

Muito inadequado
 Inadequado
 Adequado
 Muito adequado

Q097

Muira ebu gradus que loitun a escola do ambiente externo.

Muito inadequado
 Inadequado
 Adequado
 Muito adequado

Q098

Identificação odiuma qm caracatino e príde como uma instituição escolar.

Muito inadequado
 Inadequado
 Adequado
 Muito adequado

Q099

O acesso à entrada principal adequado às pessoas com deficiência física e visual (ex.: rampas e marcadores no chão).

Muito inadequado
 Inadequado
 Adequado
 Muito adequado

Q100

Condições de uso dos equipamentos da área externa de recreação (parque infantil, playground, quadra poliesportiva etc.).

Muito inadequado
 Inadequado
 Adequado
 Muito adequado

Q101

O acesso disponível, adequado, público-privado de educação especial à área externa de recreação (parque infantil, playground, quadra poliesportiva etc.).

Muito inadequado
 Inadequado
 Adequado
 Muito adequado

GESTÃO E PARTICIPAÇÃO

Q095 O Conselho Escolar é um colegiado geralmente constituído por representantes da escola e da comunidade, que tem como objetivo acompanhar as atividades escolares. Na sua escola, quantas vezes se reuniu o Conselho Escolar?
 Anote o curso para indicar o número de reuniões do Conselho. Caso não tenha ocorrido reuniões, coloque o curso em zero. Caso não haja conselho, clique em "Não existe conselho".

0 Não existe conselho.

Q096 O Conselho de Classe é um órgão formado por todos os professores que lecionam em cada turma/ano. Neste ano e nesta escola, quantas vezes se reuniu o Conselho de Classe?
 Anote o curso para indicar o número de reuniões do Conselho. Caso não tenha ocorrido reuniões, coloque o curso em zero. Caso não haja conselho, clique em "Não existe conselho".

0 Não existe conselho.

Q097 A APM - Associação de Pais e Mestres existe para apoiar as ações da escola e integrar a comunidade. Neste ano e nesta escola, quantas vezes se reuniu a APM (ou caso escolar)? Anote o curso para indicar o número de reuniões da Associação. Caso não tenha ocorrido reuniões, coloque o curso em zero. Caso não haja a Associação, clique em "Não existe APM (ou Caso escolar)".

0 Não existe APM (ou Caso escolar).

Q098 Há Grêmios Estudantis?
 Sim, existe e está ativo.
 Sim, existe, mas está inativo.
 Não existe Grêmios Estudantes.

Com relação à gestão da escola:

Q099 A escola segue orientação militar.
 SIM NÃO

Q100 A escola segue orientação religiosa.
 SIM NÃO

Com relação à gestão da escola:
 Marque todos os que se aplicarem.

Q101 os serviços de saúde

Q102 os serviços de assistência social

Q103 a segurança pública

Q104 o conselho tutelar

Q105 instituições de apoio ao público alvo da educação especial

Q106 organizações não governamentais/instituições privadas.

Quais as fontes de financiamento da escola?

Q107 Recursos federais (Programa Direto na Escola etc.).
 SIM NÃO

Q108 Recursos estaduais ou municipais.
 SIM NÃO

Q109 Eventos da escola (feiras, etc.).
 SIM NÃO

Q120 — Empresas que apelam a escola.

SIM NÃO

Q121 — Organizações sem fins lucrativos.

SIM NÃO

Q122 — Pagamento de taxas pelas famílias dos(as) estudantes.

SIM NÃO

Q123 — Contribuições voluntárias das famílias dos(as) estudantes.

SIM NÃO

Q124 — Contribuições voluntárias de locais profissionais da escola.

SIM NÃO

Com relação à gestão da escola:
Marque todos os que se aplicam.

Bringadoos

Aquisição pela escola ou Secretaria de Educação.
 Campanhas de doação.
 Solicitação às famílias.

Recursos pedagógicos

Aquisição pela escola ou Secretaria de Educação.
 Campanhas de doação.
 Solicitação às famílias.

Materiais de higiene pessoal

Q125 — Aquisição pela escola ou Secretaria de Educação.
 Campanhas de doação.
 Solicitação às famílias.

Q126 — A escola oferece merenda escolar(ais) estudantis?

SIM NÃO

Quantas refeições são oferecidas nesta escola por tempo de permanência?

Q127 — Para alunos(as) que permanecem menos de 4 horas na escola:

Uma vez.
 Duas vezes.
 Três vezes ou mais.
 Não se aplica.

Q128 — Para alunos(as) que permanecem entre 4 e 7 horas na escola:

Uma vez.
 Duas vezes.
 Três vezes ou mais.
 Não se aplica.

Q127 Para alimentação que permanecer mais de 7 horas na escola:

Uma vez.
 Duas vezes.
 Três vezes ou mais.
 Não se aplica.

Em relação à merenda escolar, como você avalia os seguintes aspectos:

Q128 A quantidade de alimentos é suficiente para todos?

Discordo fortemente.
 Discordo.
 Concordo.
 Concordo fortemente.

Q129 Os alimentos são de boa qualidade.

Discordo fortemente.
 Discordo.
 Concordo.
 Concordo fortemente.

Q130 Há ideias específicas para alunos com restrições alimentares.

Discordo fortemente.
 Discordo.
 Concordo.
 Concordo fortemente.

Q131 A cozinha atende as necessidades de preparo da merenda.

Discordo fortemente.
 Discordo.
 Concordo.
 Concordo fortemente.

Q132 O local de alimentação é adequado.

Discordo fortemente.
 Discordo.
 Concordo.
 Concordo fortemente.

Q133 O acesso ao local de alimentação é livre para pessoas com mobilidade reduzida.

Discordo fortemente.
 Discordo.
 Concordo.
 Concordo fortemente.

Q134 Há pois para legitimação das mãos próximas ao local de alimentação.

Discordo fortemente.

Discordo.

Concordo.

Concordo totalmente.

Q135 A merenda escolar é preparada na própria instituição?

SIM

NÃO

Q136 A escola possui Projeto Político-Pedagógico?

SIM

NÃO

Indique se as situações abaixo se aplicam ou não ao Projeto Político-Pedagógico desta escola.

Q137 Seu conteúdo é discutido em reuniões?

Sim.

Não.

Não se aplica.

Q138 Os(as) profissionais participaram da elaboração?

Sim

Não

Não se aplica.

Q139 Os pais participaram da elaboração?

Sim.

Não.

Não se aplica.

Q140 Os(as) estudantes participaram na elaboração?

Sim.

Não.

Não se aplica.

Q141 Estabelece metas de aprendizagem?

Sim.

Não.

Não se aplica.

Q142 Considera os resultados de avaliações externas (Sarcb, estaduais, municipais etc.)?

Sim.

Não.

Não se aplica.

Q143 Há metas de alcance de indicadores externas (Nódo, índices estaduais ou municipais)?

Sim.

Não.

Não se aplica.

Q104 Neste ano e nesta escola, todos que solicitaram vagas conseguiram se matricular?

SIM NÃO

Q105 Quais foram os critérios de seleção para novas matrículas neste ano e nesta escola? Marque todos os que se aplicarem.

Sorteio

Local de moradia

Prova de conhecimentos

Ordem de chegada

Características socioeconômicas

Desempenho físico realizado no ano anterior

Critérios definidos pela Secretaria de Educação

Outros

Q106 Se outros: 1. Descreva os outros critérios utilizados. Quais critérios foram considerados para a formação das turmas? Marque todos os que se aplicarem.

Afinidade entre colega estudantes

Idade

Equilíbrio de meninos e meninas

Manter as turmas existentes do ano anterior

Critérios disciplinares

Desempenho escolar

Outros

Q107 Se outros: 1. Descreva os outros critérios utilizados

Q108 Neste ano, quais critérios foram utilizados para a atribuição das turmas aos(as) professores(as)? Marque todos os que se aplicarem.

Preferência dos(as) professores(as): SIM NÃO

Tempo de serviço: SIM NÃO

Q109 Cursos de formação continuada realizados: SIM NÃO

Q110 Professores(as) experientes nas turmas com facilidade de aprendizagem: SIM NÃO

Q111 Professores(as) experientes nas turmas com dificuldade de aprendizagem: SIM NÃO

Q112 Menção dos(as) professores(as) com a mesma turma: SIM NÃO

Q113 Rotacionamento dos(as) professores(as) entre subturmas: SIM NÃO

Q114 Atribuição pela gestão da escola: SIM NÃO

QUESTÃO 1314

Neste ano, para redução do ABANDONO ESCOLAR, avaliar o resultado das seguintes ações realizadas nesta escola:

Entrar em contato com os familiares dos alunos que não frequentam a escola.

Não foi realizada esta ação.

Nada efetiva.

Pouco efetiva.

Efetiva.

Muito efetiva.

QUESTÃO 1315

Ir à residência dos alunos que não frequentam a escola.

Não foi realizada esta ação.

Nada efetiva.

Pouco efetiva.

Efetiva.

Muito efetiva.

QUESTÃO 1316

Informar ao Conselho Tutelar.

Não foi realizada esta ação.

Nada efetiva.

Pouco efetiva.

Efetiva.

Muito efetiva.

QUESTÃO 1317

Oferta de refresco escolar.

Não foi realizada esta ação.

Nada efetiva.

Pouco efetiva.

Efetiva.

Muito efetiva.

CENTRO EDUCACIONAL BARRAGEM DO CARIACÁ

1314

QUESTÃO 1318

Neste ano, para a redução da REPETÊNCIA ESCOLAR, avaliar o resultado das seguintes ações realizadas nesta escola:

Oferta de atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista ou com altas habilidades/superdotação.

Não foi realizada esta ação.

Nada efetiva.

Pouco efetiva.

Efetiva.

Muito efetiva.

QUESTÃO 1319

Oferecer atividades de reforço (ou outras) a apoiar os (as) alunos (as) com dificuldades.

Não foi realizada esta ação.

Nada efetiva.

Pouco efetiva.

Efetiva.

Muito efetiva.

QUESTÃO 1320

Revisão dos procedimentos de avaliação.

Não foi realizada esta ação.

Nada efetiva.

Pouco efetiva.

Efetiva.

Muito efetiva.

CENTRO EDUCACIONAL BARRAGEM DO CARIACÁ

1318

Q137

Revisão das práticas pedagógicas.

Não foi realizada esta ação.

Nada efetiva.

Pouco efetiva.

Efetiva.

Muito efetiva.

Nesta escola, há projetos com as seguintes temáticas. Marque todas as que se aplicarem.

Violência

Bullying

Racismo

Homofobia

Sexualidade

Uso de drogas

Direitos dos idosos

Educação ambiental

Ciência e tecnologia

Diversidade religiosa

Desigualdades sociais

Nutrição e alimentação

Educação para o trabalho

Relações étnico-raciais/culminas

Direitos das pessoas com deficiência

Direitos da criança e do adolescente

Mundo do trabalho (ofícios, relações etc.)

Educação financeira e consumo sustentável

Indique se as ações pedagógicas ocorrem na sua escola:

Q138 SIM NÃO

Preparação discursiva dos estudantes para os testes de avaliação externas.

Q137 SIM NÃO

Inscrição de(ao) estudante em olimpíadas de conhecimento.

Q139 SIM NÃO

Fórea de oficinas.

Q140 SIM NÃO

Fórea de artes.

Q141 SIM NÃO

Camponeiros esportivos.

Q142 SIM NÃO

Indique se neste ano a equipe escolar recebeu atividades de formação nas seguintes áreas: Marque todas as que se aplicarem.

Q143 SIM NÃO

Conteúdo e compreensão dos conceitos da(aj) área(s) de ensino.

Q144 SIM NÃO

Avaliação da aprendizagem.

Q145 SIM NÃO

Avaliação em larga escala.

Q214 Metodologias de ensino. SIM NÃO

Q215 Conhecimento do currículo. SIM NÃO

Q216 Gestão da sala de aula. SIM NÃO

Q217 Níveis tecnológicos. SIM NÃO

Q218 Gestão e administração escolar. SIM NÃO

Q219 Educação especial. SIM NÃO

AVALIAÇÃO DO INSTRUMENTO

Sugestões de melhoria para o instrumento (incluindo de testes, estruturas do questionário etc.)

saeb
NÃO ENVIADO

1. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA ESCOLA 005 questões respondidas

2. INFORMAÇÕES PESSOAIS E CONDIÇÕES DE TRABALHO 019 questões respondidas

3. RECURSOS E INFRAESTRUTURA 060 questões respondidas

4. GESTÃO E PARTICIPAÇÃO 073 questões respondidas

5. AVALIAÇÃO DO INSTRUMENTO 03 questões