

FUCAPE PESQUISA E ENSINO S/A – FUCAPE ES

STEFANIA RODRIGUES BROSEGHINI

**PERCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOBRE O USO DOS
RESULTADOS DO SAEB E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A QUALIDADE DA
EDUCAÇÃO**

**VITÓRIA
2025**

STEFANIA RODRIGUES BROSEGHINI

**PERCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOBRE O USO DOS
RESULTADOS DO SAEB E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A QUALIDADE DA
EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis e Administração, da Fucape Pesquisa e Ensino S/A, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis e Administração – Linha de atuação em Gestão Escolar – Nível Profissionalizante.

Orientadora: Profa. Dra. Sabrina Oliveira de Figueiredo.

**VITÓRIA
2025**

STEFANIA RODRIGUES BROSEGHINI

**PERCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOBRE O USO DOS
RESULTADOS DO SAEB E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A QUALIDADE DA
EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Fucape Pesquisa e Ensino S/A, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis e Administração – Linha de atuação em Gestão Escolar – Nível Profissionalizante.

Aprovada em 18 de junho de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra.: Sabrina Oliveira De Figueiredo
Fucape Pesquisa e Ensino S/A

Profº Dr.: Rozélia Laurett
Fucape Pesquisa e Ensino S/A

Profº Dr.: Marcelo Zanon
Fucape Pesquisa e Ensino S/A

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha mãe, Rosângela, por sempre acreditar no meu potencial e me incentivar a cada passo desta jornada. Ao meu filho, que, mesmo em sua infância, sempre compreendeu a importância dos meus estudos e me ofereceu seu apoio incondicional.

Agradeço, também, a todas as pessoas entrevistadas, cujas contribuições foram essenciais para a realização desta pesquisa.

Àqueles que, de forma direta ou indireta, ajudaram na conclusão deste trabalho, em especial à professora Sabrina, pela orientação generosa e acolhedora. Ela me mostrou com leveza que, apesar dos desafios, a conclusão de uma dissertação de mestrado era algo possível. Sua paciência, clareza e profunda capacidade de orientação foram fundamentais para o desenvolvimento deste estudo.

“O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim:
esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega
e depois desinquieta o que ela quer da gente é
CORAGEM”

(Guimarães Rosa)

RESUMO

Este estudo teve como o objetivo compreender os usos atuais dos resultados do SAEB pelos profissionais da educação básica e explorar sugestões sobre como esses resultados poderiam ser mais eficazes na melhoria da qualidade da educação. As principais literaturas que fundamentaram a pesquisa foram Basso (2018, 2022), Charlot (2021) e Lacruz (2019), que discutem, respectivamente, o papel das avaliações externas na regulação pedagógica, as contradições entre avaliação e cotidiano escolar, e os desafios estruturais para a apropriação crítica dos dados. Com uma abordagem qualitativa, a investigação foi realizada em três escolas públicas do município da Serra, Espírito Santo, com diferentes desempenhos no IDEB de 2023. Foram participantes do estudo, diretores, professores, pedagogos e coordenadores selecionados por sua experiência com a aplicação do SAEB. A produção de dados ocorreu entre fevereiro e março de 2025, por meio de entrevistas semiestruturadas presenciais e virtuais. Os resultados da pesquisa indicam que os profissionais da educação básica utilizam os dados do SAEB principalmente como subsídio para o planejamento pedagógico e a identificação de dificuldades de aprendizagem, ainda que de forma pontual e pouco sistematizada. Também reconhecem seu potencial no enfrentamento da evasão escolar e da distorção idade-série, desde que articulado a práticas de acolhimento e busca ativa. No entanto, apontam limitações importantes, como a falta de formação continuada, a rotatividade docente e o uso meritocrático dos resultados, que dificultam uma apropriação mais crítica e eficaz. Como sugestão, os participantes defendem maior integração dos dados à rotina escolar, investimentos em formação docente e políticas públicas que valorizem de forma mais justa e estruturada o trabalho educacional.

Palavras-chave: SAEB; Avaliação educacional; Qualidade da educação; IDEB.

ABSTRACT

This study aimed to understand the current uses of SAEB results by basic education professionals and to explore suggestions on how these results could be more effective in improving the quality of education. The main theoretical references that supported the research were Basso (2018, 2022), Charlot (2021), and Lacruz (2019), who discuss, respectively, the role of external assessments in pedagogical regulation, the contradictions between assessment and school routines, and the structural challenges to the critical appropriation of data. Using a qualitative approach, the study was conducted in three public schools in the municipality of Serra, Espírito Santo, with different performance levels in the 2023 IDEB. Participants included principals, teachers, pedagogical coordinators, and education professionals selected for their experience with the administration of SAEB. Data production took place between February and March 2025 through in-person and virtual semi-structured interviews. The research results indicate that basic education professionals mainly use SAEB data as support for pedagogical planning and the identification of learning difficulties, although in a limited and unsystematic way. They also recognize its potential in addressing school dropout and age-grade distortion, provided it is linked to welcoming practices and active outreach strategies. However, they highlight significant limitations, such as the lack of continuing education, teacher turnover, and the merit-based use of results, which hinder a more critical and effective appropriation of the data. As a suggestion, participants advocate for greater integration of the data into school routines, investment in teacher training, and public policies that more fairly and structurally value educational work.

Keywords: SAEB; Educational assessment; Quality of Education; IDEB.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 9 |
| 2. REFERENCIAL TEÓRICO..... | 14 |
| 2.1. TRAJETÓRIA E ESTRUTURA DO SAEB | 15 |
| 2.2. VARIÁVEIS INTEGRADORAS DA AVALIAÇÃO DO SAEB..... | 18 |
| 2.3. DESAFIOS E DILEMAS DO SAEB | 20 |
| 2.4. USOS DOS RESULTADOS DO SAEB E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO | 22 |
| 2.4.1 Qualidade da educação | 26 |
| 3. METODOLOGIA DA PESQUISA..... | 28 |
| 4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS..... | 36 |
| 4.1 SIGNIFICADO DA AVALIAÇÃO..... | 36 |
| 4.2 ACESSO ÀS INFORMAÇÕES | 38 |
| 4.3 USOS DOS RESULTADOS DO SAEB NA PRÁTICA..... | 40 |
| 4.3.1 Gestão..... | 41 |
| 4.3.2 Formação..... | 43 |
| 4.3.3 Informativo | 45 |
| 4.3.4 Materiais | 47 |
| 4.3.5 Recursos | 50 |
| 4.3.6 Políticas salariais..... | 51 |
| 4.4 ASPECTOS POSITIVOS, NEGATIVOS E POTENCIAIS DE UTILIZAÇÃO DO SAEB..... | 54 |
| 4.5 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO | 57 |
| 4.5.1 Melhoria do desempenho..... | 57 |
| 4.5.2 Evitar abandono escolar | 57 |
| 4.5.3 Diminuir a distorção idade-série | 62 |
| 4.5.4 Regularidade ou permanência do professor na escola..... | 64 |
| 5. DISCUSSÃO DOS DADOS | 68 |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 74 |
| REFERÊNCIAS..... | 77 |
| APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 83 |

| | |
|---|-----------|
| APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA | 85 |
|---|-----------|

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a relação entre educação e desenvolvimento tem sido amplamente estudada, com foco na conexão entre qualidade educacional e progresso econômico das nações (Charlot, 2021; Hanushek & Woessmann, 2020; Santos & Silva, 2022). Nesse contexto, as avaliações em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), se destacam como instrumentos centrais, pois medem o desempenho escolar e orientam políticas e investimentos no ensino básico (Avvisati, 2020; Zucatto et al., 2023).

Nesse sentido, as avaliações em larga escala, como o *Programme for International Student Assessment* (PISA) e o SAEB, desempenham um papel importante no monitoramento do desempenho escolar e na orientação de políticas educacionais (Vasconcelos et al., 2020). Esses instrumentos são necessários não apenas para aprimorar a capacidade produtiva e a inovação nas economias nacionais, mas também para promover a equidade no sistema educacional (Hanushek & Woessmann, 2020; Zucatto et al., 2023).

Em nível internacional, nos Estados Unidos, por exemplo, há a utilização do *National Assessment of Educational Progress* (NAEP), que é uma das principais avaliações utilizadas para monitorar o desempenho acadêmico dos estudantes em várias disciplinas (Matheny et al., 2023). De maneira semelhante, a Austrália, por sua vez, adota desde 2008, o *National Assessment Program – Literacy and Numeracy* (NAPLAN), que mede as habilidades básicas de alfabetização e matemática e suscita debates que impactam nas metas do sistema educacional e na identidade dos educadores (Garcia et al., 2018; Rose et al., 2020). No Reino Unido, o *General*

Certificate of Secondary Education (GCSE) é uma ferramenta importante para definir as trajetórias educacionais e profissionais dos alunos, influenciando diretamente suas futuras oportunidades acadêmicas e de carreira (Brown & Woods, 2022).

No Brasil, desde os anos 90, a implementação do SAEB fomenta a criação de políticas educacionais (Vasconcelos et al., 2020). Além disso, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) combina as notas das avaliações com a taxa de aprovação, fornecendo uma visão abrangente do desenvolvimento da educação básica no Brasil (Soares et al., 2021). Complementando essa abordagem, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), realizado desde 1998, não apenas avalia o desempenho dos estudantes, mas também garante o acesso ao ensino superior, tornando-se um dos principais indicadores da qualidade educacional no país (Soares et al., 2021; Fernandes, 2019).

Essas avaliações enfrentam desafios, como a pressão sobre professores, muitas vezes responsabilizados por fatores fora de seu controle, como o contexto sociocultural dos alunos (Osorio, 2014; Verhine & Freitas, 2012). A desconsideração das desigualdades socioeconômicas prejudica o uso dos resultados nas escolas (Fernandes, 2019; Trevisol & Brasil, 2023), e o uso político dos dados nem sempre atende às necessidades pedagógicas (Freitas, 2007).

Internacionalmente, desafios semelhantes são encontrados reforçando a necessidade de abordagens críticas e contextualizadas (Hernández-Torrano & Courtney, 2021; Moreira & Kramer, 2007). Além disso, transformar os dados em melhorias práticas segue sendo um obstáculo (Fernandes, 2019). Neste sentido, existe a importância de investigar como os educadores aplicam esses resultados no

ensino (Basso et al., 2022; Hernández-Torrano & Courtney, 2021; Moreira & Kramer, 2007).

Portanto, destaca-se a necessidade de uma análise crítica e contextualizada sobre como gestores e educadores utilizam os dados do SAEB no cotidiano escolar, visto que as métricas quantitativas fornecidas por essa avaliação podem não abranger aspectos qualitativos importantes do contexto educacional (Araújo, 2021). Nessa linha, Fernandes (2019) ressalta que, embora o SAEB disponibilize informações relevantes, a ausência de diretrizes claras para sua aplicação prática compromete sua efetividade no aprimoramento das práticas pedagógicas.

Ademais, questões contextuais, como desigualdades sociais e a carência de recursos, frequentemente não são consideradas, dificultando o aproveitamento dos resultados do SAEB (Trevisol & Brasil, 2023; Garcia & Hillesheim, 2017). Basso et al. (2022) e Verhine e Freitas (2012) enfatizam a necessidade de investigar o impacto desses dados na gestão escolar e na qualidade da educação.

Diante disso, torna-se necessário um acompanhamento contínuo e atualizações no funcionamento do SAEB, uma vez que ele exerce um papel central na formulação de políticas educacionais (Jesus & Araujo, 2024). No entanto, ainda há uma lacuna na literatura quanto à percepção dos profissionais da educação sobre o uso desses dados na gestão do ensino básico e, principalmente, no cotidiano do ambiente escolar (Basso et al., 2022).

Nesse sentido, este estudo propõe a seguinte questão de pesquisa: Como os profissionais da educação pública utilizam os resultados do SAEB e como esses usos contribuem para a qualidade da educação? O objetivo da pesquisa foi compreender os usos atuais dos resultados do SAEB pelos profissionais da educação básica e

explorar sugestões sobre como esses resultados poderiam ser mais eficazes na melhoria da qualidade da educação. Por profissionais da educação, este estudo ficou delimitado aos seguintes cargos: professor, coordenador, pedagogo e diretor escolar.

A justificativa acadêmica para este estudo reside na possibilidade de aprofundar a análise sobre o SAEB, criado em resposta à crescente demanda por quantificação e padronização na educação – um fenômeno impulsionado por diretrizes neoliberais que, como sugere Araújo (2021), tende a valorizar métricas objetivas em detrimento de aspectos qualitativos que compreendem a complexidade do contexto educacional. A discussão em torno do SAEB é relevante, visto que o sistema enfrenta críticas substanciais quanto ao uso prático nas escolas (Fernandes, 2019). Dessa forma, os resultados do estudo podem contribuir na investigação sobre como os resultados do SAEB são utilizados por profissionais da educação, e elucidar suas limitações, sugerindo maneiras de otimizar a utilização de suas métricas (Basso et al., 2022).

A justificativa prática para este estudo está na relevância das avaliações externas, para a orientação de políticas educacionais, a alocação de recursos e a promoção de melhorias no sistema de ensino (Ferrarotto & Rodrigues, 2023; Pestana, 2016). Ao compreender o uso do SAEB e as percepções de gestores e educadores, este estudo oferece informações que ajudam a superar resistências e a utilização dos dados de forma mais efetiva, permitindo intervenções que favoreçam o aprendizado dos alunos (Osorio, 2014; Trevisol & Brasil, 2023). Além disso, ao estimular uma abordagem crítica e construtiva nas práticas pedagógicas e de gestão, o estudo contribui para a formação de um ambiente educacional mais responsivo e adaptável, promovendo indicações não apenas para o melhor uso do SAEB no ensino, mas

também um impacto social mais positivo (Ferrarotto & Rodrigues, 2023; Pinto et al., 2022).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O SAEB é uma ferramenta criada para avaliar a qualidade da educação nas escolas públicas e privadas do Brasil (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2021). Instituído pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o SAEB aplica avaliações padronizadas a estudantes do ensino fundamental e médio para medir seu desempenho em disciplinas como português e matemática (INEP, 2021). O objetivo principal do SAEB, conforme a Lei nº 9.131, de 1995, é fornecer informações detalhadas sobre a educação básica, subsidiando a formulação de políticas públicas educacionais (Brasil, 1995; Passone & Roncoli, 2022).

A legislação estabelece que as avaliações do SAEB visam monitorar e melhorar a qualidade do ensino no Brasil, fornecendo dados relevantes para a gestão educacional (INEP, 2021). Esses dados são utilizados para identificar desigualdades regionais e socioeconômicas no acesso à educação de qualidade (Soares et al., 2021). Além disso, a Resolução MEC/INEP nº 1 de 2019 ressalta que o SAEB é fundamental para a elaboração de políticas educacionais baseadas em evidências, contribuindo diretamente para a melhoria contínua do sistema de ensino (Crepaldi et al., 2024; INEP, 2019).

Chalus e Stremel (2022) afirmam que o SAEB desempenha um papel importante ao fornecer dados que podem ser usados para reduzir disparidades educacionais, permitindo que gestores direcionem recursos e intervenções pedagógicas para as áreas mais necessitadas. Soares et al. (2021) reforçam que, ao usar adequadamente os dados do SAEB, é possível promover a equidade educacional, garantindo que os estudantes possam usufruir de uma boa educação.

No entanto, Berkovich (2019) alerta para os desafios que surgem em contextos de regulação neoliberal, onde a ênfase em avaliações padronizadas pode limitar a autonomia das instituições educacionais e desconsiderar as especificidades locais. Essa dinâmica pode resultar em uma abordagem superficial da qualidade educacional, onde a satisfação de métricas pode prevalecer sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e adaptadas às realidades dos alunos (Berkovich, 2019).

O uso estratégico do SAEB para orientar políticas públicas também está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que prevê a aplicação dos resultados dessas avaliações como forma de melhorar o ensino e reduzir as desigualdades educacionais (Passone & Roncoli, 2022). Além disso, o uso adequado dos dados provenientes do SAEB pode contribuir para a melhoria da qualidade educacional (Crepaldi et al., 2024). Esse potencial é ampliado quando os resultados são analisados de forma coletiva por gestores e educadores, em contextos de colaboração profissional e regulação por pares, promovendo reflexões e ajustes nas práticas pedagógicas (Miranda et al., 2023).

2.1 TRAJETÓRIA E ESTRUTURA DO SAEB

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), instituído em 1990, é realizado a cada dois anos, com aplicações em anos ímpares e divulgação dos resultados em anos pares (INEP, 2020). Suas avaliações são baseadas em matrizes de referência que orientam a elaboração dos itens (INEP, 2023). O sistema combina testes cognitivos, voltados à mensuração da aprendizagem dos estudantes, e questionários contextuais, que buscam captar informações sobre o ambiente escolar

e as características dos sujeitos envolvidos (INEP, 2022). Esses instrumentos são aplicados não apenas aos estudantes, mas também a docentes e gestores, cujas respostas fornecem dados sobre perfil, infraestrutura, recursos disponíveis e fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem (INEP, 2020).

Em 1995, o SAEB adotou a Teoria de Resposta ao Item (TRI), o que contribuiu para maior precisão nas comparações entre edições e permitiu análises mais robustas dos itens avaliativos (INEP, 2020). Essa metodologia possibilita compreender com mais clareza o desempenho dos alunos, independentemente da prova aplicada, garantindo maior confiabilidade nos resultados (Klein, 2009). No entanto, essa padronização também tem sido alvo de críticas como: a insensibilidade às particularidades regionais e contextuais das escolas, e a tendência de tratar os resultados como métricas mercadológicas, que reduzem a complexidade das realidades educacionais a números comparáveis (Araújo, 2021).

Embora o SAEB tenha como objetivo subsidiar políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade da educação e gerar indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), é preciso reconhecer que tais indicadores não capturam plenamente a diversidade e as desigualdades do sistema educacional brasileiro (Araújo, 2021; INEP, 2023).

Outro ponto que merece atenção são os limites de abrangência do SAEB, visto que o sistema ainda exclui certas populações escolares, como turmas com menos de dez alunos, classes multisseriadas, escolas indígenas, estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da educação especial (INEP, 2023). A introdução dos questionários eletrônicos buscou ampliar a participação, mas a padronização dos

instrumentos continua dificultando a apreensão de aspectos específicos das realidades escolares (Gomes, 2019; INEP, 2023).

Inicialmente, o SAEB avaliava estudantes das 1^a, 3^a, 5^a e 7^a séries do Ensino Fundamental nas áreas de língua portuguesa, matemática, ciências naturais e redação, fornecendo ao Governo Federal um panorama abrangente da qualidade da educação básica no país (INEP, 2023; Matucheski, 2020). Com o passar dos anos, o sistema passou por diversas reformulações, por exemplo, em 1999 foram incorporadas as áreas de Ciências Humanas e Ciências Naturais, ampliando o escopo da avaliação (INEP, 2020).

Já em 2007, com a criação do IDEB, tornou-se possível combinar os dados do SAEB com as taxas de aprovação informadas pelo Censo Escolar, resultando em um indicador sintético de qualidade educacional (INEP, 2023). Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi criada para aferir as competências de leitura, escrita e matemática dos alunos do 3^o ano do Ensino Fundamental (Ferrarotto & Rodrigues, 2023), reforçando o foco na alfabetização em larga escala.

A trajetória do SAEB passou por mudanças expressivas no período entre 2016 e 2022, como analisam Jesus e Araújo (2024), com destaque para a unificação de diferentes instrumentos de avaliação, a ampliação dos componentes curriculares avaliados e a incorporação da verificação da alfabetização no 2^o ano do Ensino Fundamental. Embora essas mudanças tenham sido concebidas anteriormente, muitas foram efetivamente implementadas a partir de 2019 e, com a pandemia de COVID-19, houve uma interrupção nesse processo, gerando um período de suspensão ou readequação das avaliações, impactando diretamente a produção e uso dos dados (Jesus & Araújo, 2024).

Em 2019, o SAEB passou a ser ajustado conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o intuito de garantir maior aderência entre o que se ensina nas escolas e o que é avaliado (Pinto et al., 2022). Em 2021, em resposta aos desafios sanitários e logísticos impostos pela pandemia, foram implementadas novas mudanças, como a adoção de questionários eletrônicos e alterações operacionais no processo de aplicação (INEP, 2023). Essas reformulações, ao mesmo tempo que sinalizam um esforço de atualização, também evidenciam os desafios permanentes de conciliar padronização com diversidade, e controle com autonomia no contexto da avaliação educacional brasileira (Jesus & Araújo, 2024).

2.2 VARIÁVEIS INTEGRADORAS DA AVALIAÇÃO DO SAEB

O SAEB desempenha um papel importante na avaliação abrangente do desempenho dos estudantes (Gusmão & Amorim, 2023), fornecendo dados tanto quantitativos quanto contextuais para avaliar o desenvolvimento das aprendizagens nas escolas (Brasil, 2011). Além de medir o desempenho acadêmico, o SAEB inclui questionários específicos para professores, diretores e estudantes, abordando temas como infraestrutura escolar, violência, qualificação dos profissionais e gestão escolar (INEP, 2023). Esses dados permitem ao Ministério da Educação (MEC) e a outros órgãos governamentais proporem intervenções educacionais mais eficazes (Brasil, 2011).

Os resultados do SAEB são gerados a partir de diferentes instrumentos de avaliação (INEP, 2023). Para os estudantes, há testes cognitivos que avaliam competências em língua portuguesa e matemática (INEP, 2023). Já os professores respondem a questionários que fornecem informações sobre sua formação, recursos

pedagógicos disponíveis, práticas de ensino e a infraestrutura da escola (INEP, 2023). Os diretores, por sua vez, são abordados sobre temas como gestão escolar, segurança, violência no ambiente escolar e as condições de trabalho dos profissionais (INEP, 2023). Esse conjunto de questionários oferece uma visão abrangente de variáveis que impactam o aprendizado e o desempenho acadêmico (INEP, 2023).

Para que os resultados do SAEB sejam efetivamente utilizáveis, é necessário que os profissionais de educação compreendam os dados e saibam como usá-los (Emi Hirao & Silva, 2020). Por exemplo, os resultados sobre infraestrutura escolar e segurança podem ajudar os gestores a identificar áreas prioritárias para melhorias (INEP, 2023). Já os dados sobre a qualificação docente podem orientar políticas de formação continuada e desenvolvimento profissional (Simielli, 2022).

Dessa forma, as avaliações do SAEB fornecem dados importantes sobre a realidade educacional, facilitando o acompanhamento das metas estabelecidas pelo IDEB (INEP, 2023). Com base nessas informações, políticas mais direcionadas podem ser criadas para melhorar a equidade do ensino, garantindo que as ações educacionais estejam focadas em áreas que realmente necessitam de intervenção (Simielli, 2022). Os itens relacionados a esses dados podem ser melhor visualizados no Quadro 1, que sintetiza as diferentes informações coletadas junto a estudantes, professores, gestores escolares e dirigentes das redes públicas de ensino, bem como as formas como esses dados podem ser utilizados para retratar o contexto escolar.

Quadro 1 – Itens dos questionários e informações geradas pelo SAEB

| | Inputs Itens do questionário | Outputs Dados e informações gerados |
|------------|--|--|
| Estudantes | Fatores como a situação socioeconômica, o envolvimento da família, a interação com educadores e colegas, e as atividades pedagógicas realizadas. | Informações sobre o contexto familiar e escolar dos alunos, dificuldades de aprendizagem, engajamento. |

| | | |
|---|--|--|
| Professores | Formação docente, experiência profissional, condições de trabalho, práticas pedagógicas, recursos didáticos. | Informações sobre a qualidade da formação, desafios no ambiente escolar, métodos de ensino utilizados. |
| Diretores | Características e vivência como gestores, tarefas realizadas, recursos à disposição, infraestrutura da escola. | Dados sobre a gestão escolar, condições da infraestrutura, práticas avaliativas e contratações de professores. |
| Dirigentes das redes públicas de ensino (municipal, estadual e federal) | Funcionamento das redes de ensino, currículos, conselhos e práticas avaliativas. | Informações sobre a organização e a gestão da rede de ensino, incluindo políticas educacionais e suporte institucional às escolas. |

Fonte: Elaborado pela autora (2025). Adaptado do INEP (2020).

2.3 DESAFIOS E DILEMAS DO SAEB

Embora os dados do SAEB sejam relevantes, conforme o que consta na literatura e nos instrumentos dos órgãos oficiais da educação no país, Charlot (2021) critica a redução da “qualidade da educação” a resultados quantitativos, ignorando as complexidades pedagógicas e as desigualdades socioeconômicas do Brasil. Basso et al. (2022) apontam que a transformação dos dados em políticas públicas enfrenta desafios, pois metas padronizadas não refletem as realidades locais, o que limita a validade dessas políticas. Além disso, os dados contextuais, que poderiam fornecer informações relevantes sobre as condições das escolas, são muitas vezes subutilizados devido à sua complexidade técnica (Basso et al., 2022; Fernandes, 2019).

Outro problema é a falta de diretrizes claras para gestores e professores, o que contribui para a perpetuação de práticas pedagógicas inadequadas (Fernandes, 2019; Moreira & Kramer, 2007). Além disso, conforme aponta Freitas (2007), os resultados das avaliações externas, como o SAEB, muitas vezes são utilizados de forma distorcida, podendo servir mais a interesses administrativos e políticos do que ao aprimoramento da qualidade educacional.

Verger et al. (2019) também abordam o impacto das avaliações em larga escala, ressaltando que a responsabilização baseada em resultados pode limitar a autonomia dos educadores e reforçar a conformidade com métricas que não consideram as especificidades locais. Essa dinâmica, como discutido por Parcerisa et al. (2022), pode contribuir para a pressão sobre os professores para que obtenham resultados, mesmo diante da falta de condições adequadas.

A pressão por resultados pode exacerbar a segregação escolar, incentivando a competição entre instituições e desconsiderando as desigualdades contextuais (Freitas, 2012; Horta, 2018). Isso complica a comparação justa ao longo do tempo, pois análises simplificadas não refletem com precisão os fatores que influenciam os resultados educacionais (Jannuzzi & Patarra, 2006). Para enfrentar esses desafios, Lindner e Schwab (2020) destacam a importância de abordagens de diferenciação e individualização, que promovem a inclusão e reconhecem a complexidade das realidades dos alunos.

A precarização das condições de trabalho, intensificada por essas políticas avaliativas e pela falta de valorização, afeta diretamente o bem-estar dos profissionais da educação, gerando sentimentos de desânimo e exaustão (Freitas, 2007; Parcerisa et al., 2022). Nesse contexto, Leal e Alves (2024) identificam que a ausência de apoio institucional, a sobrecarga de tarefas, a baixa remuneração e o excesso de exigências contribuem significativamente para o abandono da profissão docente, tornando a permanência na carreira cada vez mais desafiadora. A rotatividade docente, além de gerar custos financeiros e administrativos, compromete o vínculo pedagógico e o acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes (Leal & Alves, 2024).

2.4 USOS DOS RESULTADOS DO SAEB E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Os dados produzidos pelo SAEB oferecem subsídios relevantes para a formulação de políticas públicas educacionais, mas sua efetividade depende diretamente do modo como são utilizados (Freitas, 2007). Para que esses resultados realmente promovam transformações no ambiente escolar e influenciem políticas públicas, eles precisam ser acessíveis e aplicáveis no cotidiano das escolas (Basso et al., 2022). Nesse sentido, Basso et al. (2022) destacam que a utilidade das avaliações de larga escala, como o SAEB, só se concretiza quando gestores e educadores conseguem apropriar-se dos dados de forma prática e contextualizada, contribuindo para o aperfeiçoamento das ações pedagógicas.

No entanto, conforme apontam Parcerisa et al. (2022), os sistemas de avaliação baseados em desempenho frequentemente limitam a autonomia docente ao impor metas padronizadas, o que pode restringir a adoção de práticas pedagógicas sensíveis às especificidades locais. Essa tensão entre avaliações externas e a autonomia dos professores deve ser considerada na análise do uso dos dados do SAEB, especialmente se se deseja maximizar seu potencial de impacto positivo tanto nas políticas educacionais quanto nas práticas de ensino (Parcerisa et al., 2022).

A relevância dos dados do SAEB também está relacionada à sua capacidade de orientar decisões voltadas à melhoria da aprendizagem dos alunos (Gusmão & Amorim, 2023). Ao apoiar a formulação de políticas e a reorganização das práticas pedagógicas, as avaliações podem colaborar para a construção de um sistema educacional mais equitativo (Basso et al., 2022). Contudo, essa contribuição depende de um olhar atento à diversidade do aluno (Soares et al., 2021) e da implementação

de políticas de apoio que contemplem, especialmente, os estudantes em contextos econômicos adversos (Soares et al., 2020).

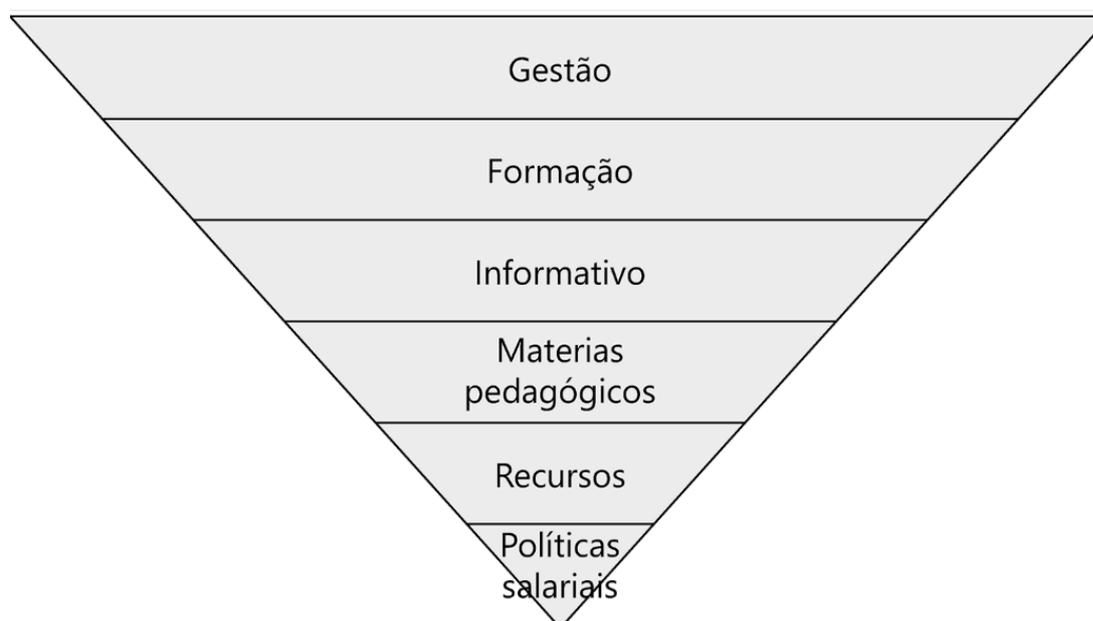
Para além dos indicadores quantitativos, como médias de desempenho e taxas de aprovação, a qualidade da educação envolve dimensões mais amplas (Charlot, 2021). Charlot (2021) propõe uma abordagem que reconheça a complexidade do conceito, ressaltando que ele é ambíguo e carregado de disputas políticas, pois não há uma medida universalmente aceita para defini-lo. Segundo o autor, é preciso considerar não apenas os resultados obtidos nas avaliações, mas também os processos envolvidos na aprendizagem, os valores promovidos nas escolas e as condições em que o ensino ocorre (Charlot, 2021).

Assim, alcançar uma educação de qualidade requer atenção a múltiplos fatores interligados (Charlot, 2021). Entre eles, Charlot (2021) destaca: (i) práticas pedagógicas centradas no aluno e sensíveis à sua realidade; (ii) formação docente contínua, que capacite os professores para lidar com a diversidade presente nas salas de aula; e (iii) infraestrutura adequada, com recursos suficientes para apoiar o trabalho pedagógico e proporcionar condições favoráveis de aprendizagem.

Ainda segundo Charlot (2021), aspectos como o clima organizacional da escola, a promoção de valores de solidariedade e o respeito às diferenças são igualmente fundamentais, mesmo que não tenham o mesmo peso econômico ou político que as disciplinas avaliadas pelo SAEB. Esses elementos contribuem para a formação ética e cidadã dos estudantes (Charlot, 2021). Soltes et al. (2024), por sua vez, reforçam que a formação docente precisa aliar conhecimento teórico e prática reflexiva, de modo a permitir que os professores adaptem suas estratégias às realidades e necessidades dos alunos.

A fim de que os dados do SAEB possam de fato subsidiar políticas educacionais eficazes, seu uso deve estar alinhado às necessidades e contextos das redes de ensino e das escolas (Basso, 2018; Basso et al., 2022; Charlot, 2021). Nesse contexto, Basso (2018) propõe um modelo de pirâmide invertida (Figura 1), composto por seis dimensões interdependentes — Gestão, Formação, Informativa, Materiais Pedagógicos, Recursos e Políticas Salariais — como guia para melhorias estruturais no sistema educacional, fundamentadas na realidade das escolas.

Figura 1 – Modelo de pirâmide invertida



Fonte: Basso (2018, p. 113); Basso et al. (2022, p. 513).

A primeira dimensão, Gestão, refere-se à capacidade de articulação entre recursos, práticas pedagógicas e políticas públicas, respeitando as especificidades locais (Basso, 2018). Essa articulação é essencial para transformar os dados das avaliações externas em intervenções pedagógicas eficazes (Basso et al., 2022). Jesus e Araújo (2024) reforçam essa perspectiva ao destacar o papel do gestor escolar como

mediador entre os dados do SAEB e sua apropriação pela comunidade escolar, o que requer formação técnica e compromisso político-pedagógico (Jesus & Araújo, 2024).

A segunda dimensão, Formação, aborda a necessidade de qualificação docente, tanto inicial quanto continuada, para o uso efetivo dos dados das avaliações na melhoria do ensino (Basso, 2018). Soltes et al. (2024) enfatizam a importância de uma formação que una teoria e prática, promovendo o uso pedagógico dos resultados. Já Leal e Alves (2024) apontam que lacunas formativas, aliadas à desvalorização profissional, contribuem para o abandono da carreira docente, reforçando a urgência de investir nessa dimensão.

A terceira dimensão, Informativo, diz respeito à forma como os dados do SAEB são disponibilizados (Basso, 2018). Para que possam ser utilizados por professores e gestores, é necessário que sejam apresentados com clareza e contextualização (Basso et al., 2022). Jesus e Araújo (2024) observam que, apesar de avanços técnicos nas edições de 2016 a 2022, persistem desafios quanto à linguagem e à mediação das informações, dificultando sua apropriação pelas escolas.

A quarta dimensão, Materiais Pedagógicos, envolve a oferta de instrumentos e conteúdos alinhados às diretrizes curriculares e às necessidades dos estudantes (Basso, 2018). Lacruz et al. (2019), com base na análise dos resultados da Prova Brasil, identificaram relação direta entre a qualidade dos materiais pedagógicos disponíveis e o desempenho escolar, reforçando a importância dessa dimensão no apoio à aprendizagem.

A quinta dimensão, Recursos, compreende tanto a infraestrutura física quanto os equipamentos tecnológicos disponíveis para o trabalho educativo (Basso, 2018). Charlot (2021) observa que a infraestrutura escolar influencia diretamente não apenas

a qualidade da aprendizagem, mas também o engajamento de alunos e professores, sendo um elemento fundamental para garantir um ambiente escolar propício ao ensino (Charlot, 2021).

A sexta e última dimensão proposta por Basso (2018), Políticas Salariais, trata da valorização docente por meio de remuneração adequada e condições dignas de trabalho. A desvalorização da carreira docente afeta diretamente a motivação dos profissionais e, por consequência, a qualidade do ensino oferecido (Leal & Alves, 2024).

Leal e Alves (2024) reforçam essa perspectiva ao destacar que baixos salários, aliados à sobrecarga de trabalho e à ausência de reconhecimento, contribuem para o abandono da docência, especialmente em redes públicas. Nesse sentido, políticas que assegurem remuneração compatível com a importância social da profissão docente são indispensáveis para garantir a permanência e o comprometimento dos professores na construção de uma educação de qualidade (Leal & Alves, 2024).

2.4.1 Qualidade da educação

O conceito de qualidade da educação é amplamente utilizado na literatura, embora frequentemente sem definição clara ou consensual (Charlot, 2021). Para o autor, trata-se de um termo ambíguo, apropriado por distintos discursos conforme interesses políticos e sociais (Charlot, 2021).

Apesar disso, as avaliações educacionais continuam priorizando os resultados em testes padronizados como principal medida de qualidade (Lacruz et al., 2019). Esses resultados estão relacionados a fatores como: (i) formação docente, (ii)

infraestrutura escolar e (iii) disponibilidade de recursos pedagógicos, indicando que o desempenho depende de condições concretas de ensino (Lacruz et al., 2019).

Charlot (2021) alerta que esse foco nas avaliações padronizadas pode negligenciar desigualdades estruturais, defendendo que a qualidade deve incluir a relação do aluno com o saber e as condições em que essa relação se dá (Charlot, 2021). Além disso, experiências escolares significativas e vínculos pedagógicos positivos favorecem a permanência do aluno na escola (Charlot, 2021).

Destaca-se também que escolas com melhor desempenho apresentam menores índices de evasão e distorção idade-série, sugerindo que ambientes escolares mais estruturados promovem trajetórias mais regulares (Lacruz et al., 2019). Isso reforça a necessidade de apoio pedagógico contínuo e respeito ao ritmo de aprendizagem (Charlot, 2021; Lacruz et al., 2019).

Outro fator importante é a permanência do professor na escola, que contribui para práticas pedagógicas consistentes e vínculos duradouros com os alunos (Lacruz et al., 2019). Desse modo, Charlot (2021) defende que a valorização do magistério é determinante para a construção da qualidade educacional.

Assim, diante da falta de consenso na literatura sobre as dimensões que podem ser consideradas na qualidade da educação, este estudo adotou uma abordagem multidimensional, que inclui aspectos objetivos, como formação docente, infraestrutura escolar, permanência do professor e trajetória regular dos alunos (Lacruz et al., 2019). Além disso, considera também aspectos subjetivos, como a construção da relação do aluno com o saber, o sentido atribuído à experiência escolar e os vínculos pedagógicos estabelecidos (Charlot, 2021).

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este estudo teve como objetivo compreender os usos atuais dos resultados do SAEB pelos profissionais da educação básica e explorar sugestões sobre como esses resultados poderiam ser mais eficazes na melhoria da qualidade da educação. Para isso, foi adotada uma abordagem metodológica qualitativa que, conforme Flick (2008), permite uma análise detalhada das experiências e opiniões dos participantes. Além disso, a escolha dessa tipologia metodológica é justificada pela necessidade de explorar as nuances das experiências e percepções dos gestores educacionais e educadores sobre o uso do SAEB na prática educacional.

O campo de estudo abrangeu a rede municipal de ensino da cidade da Serra, localizada na Região Metropolitana da Grande Vitória, estado do Espírito Santo, Brasil. A cidade foi selecionada por ser a mais populosa do estado, conforme o último censo realizado em 2022 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2022), e por se tratar da cidade com a maior quantidade de alunos matriculados no Ensino Fundamental (período mais longo da educação básica), com 71.793 matrículas no ano de 2023, chegando a quase o dobro da quantidade de matrículas da capital do estado, Vitória, que contabilizou 38.678 matrículas neste mesmo ano (IBGE, 2023).

Os participantes do estudo foram diretores, professores, pedagogos e coordenadores de 3 (três) Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF's) do município de Serra. As três escolas foram selecionadas em razão dos resultados do IDEB no ano de 2023: uma escola esteve entre as cinco primeiras colocadas no ranking municipal do IDEB (Escola 1), a segunda situou-se entre a vigésima e a trigésima posição (Escola 2) e a terceira figurou entre as dez últimas colocadas (Escola 3) (INEP, 2023). Optou-se, assim, por escolas com diferentes posições no

ranking municipal desse tipo de avaliação, a fim de contemplar realidades escolares distintas. Além disso, a escolha considerou a acessibilidade da pesquisadora a essas instituições, fator que viabilizou a realização da pesquisa.

A amostra foi não probabilística, focando em um grupo específico de profissionais com experiência em Unidades de Ensino onde o SAEB foi aplicado. Essa escolha está alinhada com as recomendações de Pereira (2016) para concentrar a análise em um público-alvo específico, garantindo a representatividade da população estudada.

A escolha dos participantes se deu ainda por acessibilidade e de forma intencional. Por ser servidora da área da educação no município de Serra, a pesquisadora já mantinha contato com alguns profissionais da rede. Além desses contatos prévios, o acesso aos demais participantes ocorreu por meio de visitas às escolas selecionadas, nas quais a pesquisadora se apresentou formalmente, esclareceu os objetivos do estudo e convidou os profissionais a responderem ao questionário.

Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas de forma presencial e/ou virtual com os participantes, nos meses de fevereiro e março de 2025. Essa escolha metodológica visa captar discursos mais livres, permitindo que os sujeitos expressem suas percepções e experiências com maior profundidade e espontaneidade (Flick, 2008). As entrevistas, por sua flexibilidade, possibilitaram a pesquisadora adaptar-se às falas dos participantes e explorar temas relevantes à medida que surgiam, favorecendo uma coleta de dados para a pesquisa, de forma rica e significativa.

Antes das entrevistas, a pesquisadora apresentou o tema do estudo e pediu a cada participante o consentimento para participação voluntária nas entrevistas. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), para que a pesquisa fosse conduzida conforme as normas éticas estabelecidas. Esse termo garantiu o pleno conhecimento sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios envolvidos no estudo, bem como a participação voluntária e o direito de desistir a qualquer momento, sem prejuízo.

Além disso, foi assegurado que os participantes não foram identificados, e todas as informações coletadas foram tratadas de forma confidencial, respeitando sua privacidade. Sendo assim, a presente pesquisa conseguiu atender as diretrizes da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde.

O roteiro das entrevistas foi estruturado em dois blocos: o primeiro para registro de dados pessoais e o segundo focado em questões relacionadas ao SAEB, com perguntas abertas desenvolvidas com base na percepção e uso dos resultados de avaliações externas (Basso, 2018; Basso et al., 2022). Um teste piloto foi conduzido com 2 (dois) participantes semelhantes ao público-alvo para verificar a clareza das questões; após, o roteiro foi ajustado (Apêndice B). Para facilitar a leitura, destacam-se as siglas utilizadas: D refere-se a Diretor(a), PR a Professor(a), PED a Pedagogo(a) e C a Coordenador(a). A seguir consta o quadro 2 do perfil dos participantes:

| Quadro 2 - Perfil dos participantes | | | | | | |
|--|---------------------|---------------|-------------|--|---|----------------|
| Escola | Participante | Função | Sexo | Escolaridade | Tempo de serviço na área da Educação | Vínculo |
| 1 | D1 | Diretora | F | Graduação em: Pedagogia, e especializações em Gestão e | Mais de 17 anos. | Efetivo |

| | | | | | | |
|---|------|--------------|---|---|-------------------|------------|
| | | | | Educação para Jovens e Adultos (EJA). | | |
| 1 | PR1 | Professora | F | Ciências contábeis e pedagogia. | 8 anos. | Efetivo |
| 1 | PED1 | Pedagoga | F | Graduação em Letras, Pedagogia, pós-graduação em Alfabetização e Letramento, especialização em Educação Especial com foco em Libras. | Cerca de 15 anos. | Contratado |
| 1 | C1 | Coordenadora | F | História, pedagogia, Mestrado em Currículo, Processos Culturais e Formação de Professores e doutorado em andamento. | Cerca de 24 anos. | Efetivo |
| 2 | D2 | Diretora | F | Ciências contábeis, matemática e pedagogia. | Cerca de 27 anos. | Efetivo |
| 2 | PR2 | Professora | F | Pedagogia. | Cerca de 19 anos | Efetivo |
| 2 | PED2 | Pedagoga | F | Graduação em pedagogia e pós-graduações em Educação Ambiental, Alfabetização e Letramento, Psicopedagogia Clínica e Institucional, e Artes. | 11 anos. | Contratado |
| 2 | C2 | Coordenadora | F | Letras – Português. | Cerca de 27 anos. | Efetivo |
| 3 | D3 | Diretor | M | Gestão de Sistemas Educacionais, e especialização em Educação Especial e Arte. | 19 anos. | Efetivo |
| 3 | PR3 | Professora | F | Pedagogia. | Cerca de 16 anos. | Efetivo |
| 3 | PED3 | Pedagoga | F | Pedagogia, e especializações em Planejamento Educacional e Psicopedagogia. | Cerca de 50 anos. | Efetivo |

| | | | | | | |
|---|----|--------------|---|---|----------|---------|
| 3 | C3 | Coordenadora | F | Pedagogia, e especializações em Séries Iniciais e Educação Infantil e Gestão Escolar. | 20 anos. | Efetivo |
|---|----|--------------|---|---|----------|---------|

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Ao todo, foram entrevistados 12 profissionais da educação básica do município de Serra, sendo 3 diretores, 3 coordenadores, 3 pedagogos e 3 professores. As entrevistas foram gravadas e, após, transcritas no Word com apoio de ferramenta de Inteligência Artificial, *Assemblyai*. Em média as entrevistas duraram cerca de 35 minutos e as transcrições geraram um arquivo com 82 páginas no Word.

A análise dos dados coletados foi realizada com base na técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011). Essa abordagem foi escolhida por sua eficácia na organização e interpretação de dados qualitativos, permitindo identificar padrões, temas e nuances nas percepções dos participantes.

O processo de análise seguiu as etapas descritas por Bardin (2011), sendo elas: (i) pré-análise: nesta fase inicial, procedeu-se à leitura flutuante do material coletado, com o objetivo de obter uma visão geral e preliminar do conteúdo das entrevistas, possibilitando a identificação de elementos significativos. Também foram definidos os critérios de organização dos dados e identificados os primeiros códigos (18 códigos); (ii) exploração do material: os dados foram sistematicamente organizados, os trechos relevantes selecionados, e os códigos foram refinados, agrupando-se em unidades de sentido; e (iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação: a partir dos códigos consolidados, foram elaboradas as categorias e subcategorias que orientaram a análise.

Parte das categorias emergiram dos dados produzidos e parte foram consideradas a partir dos conceitos das abordagens teóricas previamente adotadas, ou seja, foram categorias *a priori*. As categorias e subcategorias alcançadas nesse estudo são essas: (1) Significado da Avaliação, com as subcategorias (1.1) Mensuração da aprendizagem dos alunos e (1.2) Avaliação de resultados das escolas; (2) Acesso às Informações, com as subcategorias (2.1) Acesso por plataformas digitais ou repasse direto da Secretaria de Educação, (2.2) Informações repassadas internamente pela escola e (2.3) Ausência de acesso aos dados do SAEB; (3) Usos dos Resultados do SAEB na Prática, com as subcategorias (3.1) Gestão, (3.2) Formação, (3.3) Informativo, (3.4) Materiais, (3.5) Recursos e (3.6) Políticas salariais; (4) Aspectos Positivos, Negativos e Potenciais de Utilização do SAEB, com as subcategorias: (4.1) Aspectos positivos, (4.2) Aspectos negativos e (4.3) Potenciais de utilização; e, por fim, (5) Qualidade da Educação, com as subcategorias (5.1) Melhoria do desempenho, (5.2) Evitar abandono escolar, (5.3) Diminuir a distorção idade-série e (5.4) Regularidade ou permanência do professor na escola, como descrito no quadro 3 a seguir.

| Quadro 3 – Categorias e subcategorias de análise | | |
|---|--|--|
| Categorias | Subcategorias | Exemplo de extrato de entrevista |
| 1. Significado da avaliação | 1.1 Mensuração da aprendizagem dos alunos. | “É uma avaliação externa, ele vem aí do governo para poder avaliar o nível de desenvolvimento das nossas crianças e identificar as possíveis falhas.” (PED1) |
| | 1.2 Avaliação de resultados das escolas. | “O SAEB é uma avaliação de larga escala, padronizada... E eu não sou favorável a esse tipo de ação, na tentativa de padronizar o conhecimento, as aprendizagens.” (C1) |
| 2. Acesso às informações | 2.1 Acesso por plataformas digitais ou repasse direto da Secretaria de Educação. | “O governo do estado tá tendo acesso ao CAED, né, e outras plataformas que a gente consegue mais acesso.” (D1) |
| | 2.2 Informações repassadas internamente pela escola, geralmente em reuniões. | “A D2, que é diretora atual, ela pega os dados e encaminha, ou via e-mail, ou nos grupos.” (PED2) |
| | 2.3 Ausência de acesso aos dados do SAEB. | “Como professora, não.” (PR1) |

| | | |
|---|--------------------------------------|--|
| 3. Usos dos resultados do SAEB na prática | 3.1 Gestão | "Eles são utilizados para pensar uma gestão (...) muitas vezes para poder justificar o porquê a educação não está bem..." (C1) |
| | 3.2 Formação | "O grande problema da formação continuada é que nem todos os professores têm acesso. (...) Quando tem, é um representante por escola (...), ou fora do horário de trabalho, o que eu não acho justo (...)." (C2) |
| | 3.3 Informativo | "São úteis, mas são pouco. Não são suficientes para a transparência, para alcançar as diversidades todas que a gente tem no Brasil" (D1) |
| | 3.4 Materiais | "A gente sente que tem os textos, mas o foco é muito mais a gramática. Mas a gramática, ela já saiu dessas provas há muito tempo... Até o próprio material que é nossa base não é focado nisso... Então você vê uma discrepância entre o que é cobrado, principalmente na língua portuguesa, e sobre o que vem de fato." (PR3) |
| | 3.5 Recursos | "(...) o bolo do dinheiro que vem, não vem definido. E mesmo se viesse, não sei se seria suficiente". (D1) |
| | 3.6 Políticas salariais | "Eu sei, educação não tem custos somente com salário de professor. Mas acho que dá para valorizar o professor de forma digna sim, se esse dinheiro for aplicado e fiscalizado da forma certa." (D3) |
| 4. Aspectos positivos, negativos e potenciais de utilização do SAEB | 4.1 Aspectos positivos | "O ponto positivo seria o diagnóstico e a reestruturação. Através dos pontos, a gente vai reestruturar todo o sistema de ensino." (D2) |
| | 4.2 Aspectos negativos | "Os maiores problemas da escola o SAEB não abarca, porque são números. E números não resolvem o problema da educação." (D3) |
| | 4.3 Potenciais de utilização | "O SAEB, ele poderia me orientar melhor, pra me direcionar em relação aos dados das crianças (...) Nós poderíamos utilizar ele de várias formas." (PR2) |
| 5. Qualidade da educação | 5.1 Melhoria do desempenho | "Você consegue identificar onde está o erro e tentar corrigir. Então a gente tenta melhorar nosso desempenho." (D2) |
| | 5.2 Evitar abandono escolar | "Quando a gente identifica as dificuldades, a gente consegue intervir. Se não intervém, o aluno se sente fracassado e acaba abandonando." (PR2) |
| | 5.3 Diminuir a distorção idade série | "A distorção idade-série está muito ligada à evasão e reprovação. Se a gente conseguir atuar com base nos resultados, pode diminuir isso." (C2) |

| | | |
|--|--|--|
| | 5.4 Regularidade ou permanência do professor na escola | “O rodízio de professores atrapalha a continuidade do trabalho. Se a gente tivesse mais estabilidade, os dados do SAEB poderiam até refletir melhor a realidade.” (PED1) |
|--|--|--|

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Cabe ainda mencionar que, atendendo às diretrizes do *Committee on Publication Ethics* (COPE) quanto à necessidade de transparência e ética na publicação acadêmica, este estudo adotou como apoio para a revisão textual e de regras de português a ferramenta de Inteligência Artificial Reescrever Texto, exclusivamente para a revisão textual, aprimoramento da clareza, coesão e correção gramatical do texto, sem interferência no conteúdo ou nos dados da pesquisa.

4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

4.1 SIGNIFICADO DA AVALIAÇÃO

A categoria denominada “Significado da Avaliação” compreende o que o SAEB representa para os participantes do estudo. A análise dos dados mostrou que esta categoria pôde ser subdividida em duas subcategorias principais: (1) mensuração da aprendizagem dos alunos e (2) avaliação de resultados das escolas.

No que se refere à "Mensuração do aprendizado dos alunos", o SAEB é reconhecido pelos participantes como uma ferramenta útil para medir o nível de aprendizado dos estudantes, mas as dificuldades no uso dos dados são evidentes. O participante PED1 menciona: "é uma avaliação externa, ele vem aí do governo para poder avaliar o nível de desenvolvimento das nossas crianças e identificar as possíveis falhas". O participante PR1 destaca a importância do SAEB para mensurar o impacto do investimento educacional, afirmando que "o SAEB serve para poder, digamos assim, mensurar as aprendizagens, como está sendo aplicado esse dinheiro que vem do governo".

Contudo, a falta de detalhamento nos resultados gera dificuldades para os profissionais da educação. O participante D1 expõe que "tem vantagens, porque ele mensura, ele indica. Mas os indicadores sem dar propostas para os anos", o que limita a utilização efetiva das informações para a melhoria contínua do ensino. Além disso, essa visão crítica do sistema reflete uma percepção de que, apesar de reconhecer o valor da avaliação, "não alcançamos toda a totalidade dos indicadores" (D1), e "ter acesso a esses indicadores é muito mais devagar do que na lei de estadual" (D1).

A subcategoria "Avaliação de resultados das escolas" traz à tona a problemática da padronização. O SAEB é frequentemente visto pelos participantes como uma forma de "padronizar o conhecimento e as aprendizagens", uma abordagem que nem todos os participantes consideram positiva. O entrevistado C1 afirma: "[...] o SAEB é uma avaliação de larga escala, padronizada [...] E eu não sou favorável a esse tipo de ação, na tentativa de padronizar o conhecimento, as aprendizagens". Essa visão critica a abordagem do SAEB, sugerindo que a tentativa de padronização ignora as diversidades e especificidades de cada escola e aluno.

Outros participantes também levantaram preocupações sobre a utilização de dados pouco discutidos e a falta de tempo adequado para reflexão e ação. O participante PR2 observa: "o SAEB é uma questão, é uma mensuração dos dados [...] a coleta de dados que nós temos pra mensurar o nível de desenvolvimento das crianças". Essa fala evidencia que, apesar da coleta de dados, o tempo e os recursos necessários para a análise eficaz dos resultados são insuficientes.

Além disso, a falta de especificidade nos resultados do SAEB é um ponto de frustração para os participantes. O entrevistado D3 descreve o sistema de avaliação como "um sistema de avaliação com controvérsias, no sentido de que é muito difícil você avaliar realidades diferentes", o que reforça as limitações do SAEB na adaptação às diversas realidades escolares.

Por fim, conforme evidenciado nas falas dos participantes, os resultados do SAEB são frequentemente utilizados como ferramenta de comparação entre escolas em âmbito nacional. No entanto, essa prática é recebida com ressalvas por parte dos profissionais da educação, sobretudo pela percepção de que tais comparações desconsideram as particularidades de cada realidade escolar. O participante PR3, por

exemplo, destaca: "[...] a gente vive num país de dimensão continental [...] eu acho importante essas avaliações institucionais", mas também faz um alerta quanto à possibilidade de manipulação dos resultados: "[...] o governo tentar burlar os resultados", o que, segundo ele, comprometeria a integridade da avaliação. As falas indicam que, embora a comparação entre escolas seja considerada pertinente por alguns profissionais, ela é também percebida como limitada, principalmente pela falta de contextualização e pela padronização excessiva imposta pelo modelo avaliativo.

Assim, as falas dos participantes sugerem que, apesar de o SAEB ser considerado uma ferramenta de avaliação relevante, sua aplicabilidade na promoção da melhoria educacional é comprometida pela falta de detalhes e contextualização nos resultados e pela padronização excessiva.

4.2 ACESSO ÀS INFORMAÇÕES

Na categoria "Acesso às Informações", os relatos dos participantes revelam percepções distintas conforme o cargo ocupado na instituição escolar, permitindo a identificação de três subcategorias: (1) acesso por plataformas digitais ou repasse direto da Secretaria de Educação; (2) informações repassadas internamente pela escola, geralmente em reuniões; e (3) ausência de acesso aos dados do SAEB.

Na primeira subcategoria, destacam-se os diretores e pedagogos, que relataram acesso às informações de forma mais direta, seja por meio de plataformas digitais, seja por repasses institucionais da Secretaria de Educação do município da Serra. O diretor D1 afirmou: "O governo do estado tá tendo acesso ao CAEd (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação) né, e outras plataformas que a gente consegue mais acesso". Já D2 descreveu uma dinâmica presencial: "Na última

reunião a secretária apresentou o resultado por escola”. A pedagoga PED3 também relatou esse tipo de mediação institucional: “Ela vem por meio da Gestão Municipal, que recebe da estadual”.

A segunda subcategoria abrange principalmente pedagogos, coordenadores e professores, que relataram receber as informações por intermédio da própria escola, em reuniões ou por mensagens nos canais institucionais, como *whatsapp* por exemplo. PED2 explicou: “A D2, que é diretora atual, ela pega os dados e encaminha, ou via e-mail, ou nos grupos”. C3 apresentou uma experiência semelhante: “Sim. Nas escolas que eu trabalho, normalmente é feita uma reunião para estar passando esses índices...”. PR2 também se insere nesse grupo ao afirmar: “Eles são apresentados pra gente na escola e são pouco discutidos”.

Na terceira subcategoria, concentram-se especialmente os professores, coordenadores e uma pedagoga que afirmaram não ter acesso às informações do SAEB. PR1 foi direto: “Como professora, não”. PR3 comentou que, embora já tenha tido contato com os dados em outra rede, isso não ocorre em seu contexto atual: “Na verdade, não aqui na Serra, mas na outra rede que eu trabalho”. PED1 relatou uma experiência parecida: “Tipo, agora eu tô como pedagoga no município. Até agora não chegou nenhuma informação”. Entre as coordenadoras, C1 afirmou: “Não. Como coordenadora eu nunca tive acesso a essas informações”, enquanto C2 mencionou dificuldades de acesso técnico: “Não mais. Eu tentei entrar no site e não consegui”.

Ainda que o diretor D3 tenha reconhecido que a Secretaria de Educação disponibiliza os dados, sua fala aponta que o acesso efetivo ainda depende do interesse individual dos profissionais: “A Secretaria de Educação, ela sempre nos

cobrou em relação a isso. Enfim, mas como eu falei, é questão de interesse do profissional”.

Sendo assim, de acordo com os relatos dos participantes, o acesso às informações do SAEB varia significativamente conforme o cargo ocupado na escola, revelando uma desigualdade no fluxo de informações entre os diferentes profissionais. Enquanto diretores e alguns pedagogos demonstram maior proximidade com os dados, professores e coordenadores, em sua maioria, relatam dificuldades ou ausência total de acesso.

4.3 USOS DOS RESULTADOS DO SAEB NA PRÁTICA

A categoria denominada “Usos dos resultados do SAEB na prática” compreende de que maneira os profissionais da educação básica percebem a aplicabilidade dos resultados da avaliação externa no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à sua utilidade prática.

A análise dos dados mostrou que esta categoria pôde ser subdividida em seis subcategorias principais, conforme dimensão da literatura de Basso (2018): gestão, formação, informativo, materiais, recursos e políticas salariais. Cada uma delas revela diferentes formas de apropriação — ou ausência dela — dos dados do SAEB no ambiente escolar, evidenciando as múltiplas dimensões que atravessam o uso (ou desuso) dessas informações por parte de diretores, pedagogos, professores e coordenadores.

4.3.1 Gestão

Na subcategoria “Gestão” observou-se que os profissionais associam o uso dos dados do SAEB à formulação e execução de políticas públicas, estratégias de financiamento e programas institucionais.

Entre os diretores, D1 entende que os dados do SAEB subsidiam a implementação de políticas educacionais, especialmente no que diz respeito ao financiamento e à criação de projetos: "Para o próprio encaminhamento de dinheiro na escola, projetos que o governo lança na própria plataforma do MEC." D2 associa os resultados à implementação de estratégias governamentais, como a inserção no programa de apoio: “[...] Por exemplo, agora nós somos inseridos no ‘Escola que Colabora’, que é um programa do governo estadual". Já D3 reconhece que os dados são utilizados, mas questiona sua centralidade, sugerindo que deveriam ser considerados outros elementos na tomada de decisão: "Tenho certeza que eles são utilizados. Mas, na minha avaliação, eles não deveriam ser os principais balizadores para isso."

Entre os professores, as opiniões são mais críticas. PR1 considera que os dados servem como base para políticas públicas: "Eu acredito que sim, que serve como base." Em contraponto, PR2 afirma que há uma má utilização dos resultados, pois entende que escolas com baixo desempenho deveriam receber mais apoio, o que não acontece: "Acredito que eles utilizam sim, mas de uma forma errônea [...] o que eu entendo, é que eles fazem o contrário." PR3 apresenta uma visão negativa, afirmando que os dados são usados como instrumento de pressão e controle: "Não positivamente. Em outras redes ele é usado pra manipular a escola. Tipo, se você não entregar resultado, vai cair a verba."

As pedagogas também expressam percepções variadas. PED1 destaca a importância de uma visão contextualizada, argumentando que a realidade local deve ser considerada na utilização dos dados: "Porque você pega algo de repente engessado que está certo no local e traz, e às vezes ele não vai dar tão certo porque a realidade daquele município, daquela clientela ali é outra." PED2 aponta que o uso dos dados não contempla questões de aprendizagem, sendo incapaz de promover melhorias efetivas: "[...] você não consegue enxergar uma política feita depois, para melhorar essa questão da aprendizagem que está pendente." PED3, por sua vez, afirma não perceber nenhuma utilização prática dos resultados por parte da gestão: "Eu quero crer que a gestão, no nosso caso, municipal, veja isso. Quero crer nisso. Mas eu estive lá e eu não vi isso acontecendo."

Entre as coordenadoras, C1 argumenta que os dados são usados como justificativa para ações já definidas, inclusive para desqualificar o trabalho docente: "Eles são utilizados para pensar uma gestão [...] muitas vezes para poder justificar o porquê a educação não está bem [...]" C2 compreende a utilização como parte de políticas sociais, mas ressalta a necessidade de uma análise mais aprofundada: "O ponto de partida [...] mas precisa ser pensado, estudar em si o resultado." Já C3 relata que os dados são utilizados pelas próprias escolas para avaliar o que funcionou ou não: "Eu acho que cada escola acaba, em cima desses dados, acaba avaliando o que deu certo e o que não deu [...]"

As declarações demonstram que, embora o uso dos dados na gestão educacional seja reconhecido, prevalece entre os profissionais a percepção de que essa utilização carece de profundidade, contexto e equidade, o que compromete seu potencial de promover mudanças significativas na realidade escolar.

4.3.2 Formação

A subcategoria “Formação Profissional” expressa percepções críticas sobre a forma como as formações continuadas vêm sendo oferecidas, especialmente no que diz respeito à utilização dos dados do SAEB. Um dos principais apontamentos foi a falta de objetividade nas formações, como relatado por uma coordenadora:

Eu vejo intencionalidade, mas eu não vejo objetividade [...] não tem aquele agir, né? É igual quando você faz um plano de aula. Você pensa, né? Primeiro na justificativa, desenvolvimento e conclusão. A conclusão eu não visualizava nas formações. Por mais que indicassem, estava lá, mas você não vê na real. (C1)

Essa ausência de propósito claro compromete a efetividade das capacitações oferecidas. Outro aspecto recorrente foi a superficialidade das formações: “A gente tem as formações garantidas, né? Os dias de formação. Mas você vê que são coisas tão rasas [...]” (PR1)

Esse sentimento de insatisfação é ampliado pela desconexão entre as formações e a realidade das escolas. “Olha, aqui a gente está com essa dificuldade específica, vamos pensar juntos em ações que a gente vai resolver essas situações para que a gente melhore?” (PED1). Somando a isso, a padronização das formações, desconsiderando as necessidades dos docentes, também foi criticada: “Cada vez mais, a formação do professor não é pensada a partir do professor. Ela já vem pronta. Então não é pensada a partir do professor, nem a partir da necessidade da escola.” (C1)

Apesar das críticas, experiências positivas foram relatadas, sobretudo quando havia trocas entre pares e continuidade formativa:

Eu acho que poderiam investir mais em formação de profissional. Inclusive, eu enquanto profissional do Fundamental 2, a gente tem dia pra formação. Toda sexta-feira, no meu caso, matemática. Toda sexta-feira é meu planejamento.

Então, em uma sexta-feira por mês, a gente se reunia, na época, com a Secretaria de Educação. Então, você acaba trocando ideias com outros professores de outras escolas e acaba assim, trocando figurinha, né? Sabendo o que estão trabalhando em outras escolas, isso é importante. Já o Fundamental 1, ele não tem, não existe essa dinâmica. Ele não tem um dia inteiro de planejamento. Então, ele acaba não conseguindo discutir com seus pares. Discute só no universo da escola. Estava discutindo com outras escolas, conhecendo outras realidades. (D2)

Entretanto, muitos confirmaram o uso limitado e esporádico dos dados do SAEB: “Ele é usado, mas pouco, muito pouco. Poderia ser mais, né? [...] Em certos anos tem uma capacitação direcionada para alfabetização, aí fica anos sem ter, depois volta [...] não tem uma constância. Então às vezes é usado e às vezes não.” (PR2).

A dificuldade de compreensão e aplicação dos dados também foi destacada: “Uma formação sobre como utilizar esses dados seria muito útil para orientar os professores.” (PED2). A desigualdade de acesso às formações, especialmente entre professores dos anos iniciais e finais, também foi mencionada: “O grande problema da formação continuada é que nem todos os professores têm acesso. [...] Quando tem, é um representante por escola [...], ou fora do horário de trabalho, o que eu não acho justo [...]” (C2)

A sobrecarga de trabalho foi apontada como fator desestimulante: “Os professores não têm tempo para formação. Eles se sentem desestimulados, porque eles têm uma carga horária intensa [...]” (PED3). Além disso, mesmo reconhecendo o potencial da formação baseada nos resultados do SAEB, muitos afirmaram que essa possibilidade ainda não se concretiza: “Acredito que possa dar certo, sim. Mas eu nunca vi isso aqui, não.” (C3)

A constatação geral é de que as formações oferecidas atualmente não atendem às necessidades reais dos profissionais, e que a ausência de intencionalidade, escuta, articulação com os dados avaliativos e continuidade contribuem para sua baixa efetividade.

4.3.3 Informativo

A subcategoria “Informativo” demonstra que os diretores, professores, pedagogos e coordenadores ressaltam que os dados fornecidos pelo SAEB são insuficientes para promover transparência e equidade no sistema educacional. Neste contexto, transparência refere-se à clareza e à acessibilidade das informações para todos os envolvidos no processo educativo, enquanto equidade diz respeito à capacidade da avaliação de considerar as diferentes realidades socioeconômicas, estruturais e emocionais das escolas e dos alunos, de forma a orientar políticas públicas mais justas e eficazes.

As críticas à ausência desses princípios são comuns entre os participantes dos três grupos de escolas, embora com nuances relacionadas ao contexto de cada unidade, considerando o desempenho no IDEB. Os participantes da Escola 1, com melhor desempenho, demonstram uma postura mais crítica quanto à superficialidade dos dados. D1, por exemplo, reconhece a utilidade do SAEB, mas aponta sua limitação: “São úteis, mas são pouco. Não são suficientes para a transparência, para alcançar as diversidades todas que a gente tem no Brasil”. PED1, da mesma escola, destaca que a avaliação não considera adequadamente o peso das questões sociais no desempenho: “A questão social lá interfere muito mais nesse processo de aprendizagem das crianças, e isso é refletido nas avaliações”.

Já na Escola 2, com desempenho mediano, há um apelo mais direto à contextualização dos dados e à necessidade de articulação com políticas públicas. D2 sugere que os resultados do SAEB deveriam orientar intervenções específicas: “[...] o índice tá baixo. Por quê? Então vamos lá, vamos in loco, vamos conhecer [...] os profissionais daquela rede, os alunos, as famílias [...]”. PED2, por sua vez, aponta que, embora os dados não sejam totalmente transparentes, eles podem indicar desigualdades internas: “Em uma mesma escola, há diferentes condições financeiras [...] Quem tem mais apoio se destaca, enquanto os com menos estrutura enfrentam dificuldades”.

Na Escola 3, que apresenta a classificação mais baixa no IDEB (em comparação com as demais escolas), os participantes expressam de forma mais enfática os limites do SAEB diante das desigualdades estruturais vividas no cotidiano escolar. PR3 observa que a avaliação ignora aspectos fundamentais da realidade dos alunos: “Mas a gente vai pegar turma que você vai ver fome, que você vai ver descaso da família, e a escola não vai conseguir sanar. Tudo isso que desequilibra tem a ver com desigualdade social”. PED3 reforça que o SAEB não considera aspectos emocionais, estruturais e regionais: “Essa avaliação do SAEB, ela não leva em conta as questões emocionais, estruturais e sociais que impactam a aprendizagem [...] e ainda com diferenças regionais, com a vulnerabilidade, com a dificuldade do aluno”. D3, por sua vez, critica a ênfase exclusiva em números: “A gente precisa parar de olhar para números frios, para o nosso próprio umbigo, e olhar para os nossos semelhantes e tentar fazer por eles o melhor”.

Sendo assim, de acordo com os relatos dos participantes, fica evidente que a avaliação nacional é percebida como limitada em sua capacidade de gerar

diagnósticos completos e sensíveis às realidades locais. Neste sentido, a ausência de dados mais contextualizados impede a plena transparência, e a padronização do instrumento compromete a equidade, ao não reconhecer as desigualdades profundas entre as escolas e os alunos avaliados. As falas sugerem, ainda, que escolas com maior vulnerabilidade social percebem de forma mais aguda os limites do SAEB, enquanto aquelas com melhor desempenho demonstram preocupação com o uso superficial dos resultados para fins comparativos, em vez de intervenções concretas e contextualizadas.

4.3.4 Materiais

Com base nos dados da subcategoria “Materiais”, é possível perceber que os profissionais da educação reconhecem limitações importantes quanto à aplicação prática dos resultados do SAEB, especialmente no uso e atualização dos materiais pedagógicos. As falas refletem percepções que variam entre críticas à ineficácia dos materiais atuais e sugestões de adequação com base nos dados da avaliação externa.

Entre os diretores, há uma preocupação evidente com a defasagem dos materiais pedagógicos e com a influência de interesses comerciais na escolha e atualização desses conteúdos. D1 questiona: “Com esses dados, você vê uma atualização nos materiais pedagógicos das crianças? Aí é que tá, porque os livros didáticos, eles acabam vindo agora de 4 em 4 anos [...]”. Já a coordenadora C1 destaca outras limitações relacionadas ao conteúdo dos materiais:

Hoje a gente tem várias questões que podem ser colocadas, por exemplo, as questões étnico-raciais, a questão da violência contra a mulher [...] enfim [...] tem várias outras questões que devem ser atualizadas, discutidas, pensadas em sala de aula. Mas eu vejo um foco, assim, sempre muito focado no empreendedorismo. Então a prática pedagógica está meio que reduzida a essa lógica de mercado.

D3 critica o excesso de simulados: “O tempo que eu perco fazendo vários simulados durante o ano, poderia estar ensinando legislação, poderia estar ensinando cidadania, poderia estar dando reforço daquilo que ela não aprendeu, entendeu?”.

A visão dos professores reforça o sentimento de distanciamento entre o que é praticado em sala de aula, os materiais utilizados e o que é exigido nas avaliações externas. PR3 observa:

A gente sente que tem os textos, mas o foco é muito mais a gramática. Mas a gramática, ela já saiu dessas provas há muito tempo [...] até o próprio material que é nossa base não é focado nisso [...] então você vê uma discrepância entre o que é cobrado, principalmente na língua portuguesa, e sobre o que vem de fato.

PR2 aponta a ausência de suporte prático para alinhamento à BNCC: “As provas são, elas são construídas em cima da BNCC. [...] Os professores deveriam ser mais orientados a desenvolver também as suas atividades em cima da BNCC. Nós temos essa orientação, mas formalmente. Agora, na prática, nós não temos essa orientação.” PR1 afirma: “Eu acho que não faria tanta diferença, não. Sabe por quê? Porque as avaliações externas, elas são um recorte do que já vem prescrito.”

As pedagogas também identificam fragilidades nos materiais pedagógicos, apontando falhas de padronização e descontextualização em relação às avaliações. PED2 propõe: “Se trabalharmos os descritores desde o início, teremos um melhor direcionamento sobre o que o SAEB exige. Além disso, os livros didáticos poderiam ser mais alinhados às provas, pois atualmente não são, o que dificulta a análise dos dados.” PED3 critica o domínio das grandes editoras:

Essas grandes empresas, elas pegam lá a base comum de conteúdos, monta lá com arquivo de professores, que eles pagam, montam lá um material

pedagógico, e esse material didático chega na escola [...] eu sempre falei isso, que as grandes editoras definem a educação.

PED1 ressalta a importância de considerar as realidades locais:

“Na realidade eu não vejo, não consigo ver que isso aconteça [...] eu não consigo tirar a realidade atrelada à educação, porque o que é pensado dentro daquela realidade, eu acho que a gente consegue traçar estratégias melhores.”

Entre os coordenadores, observa-se uma maior disposição para utilizar os dados do SAEB como base para ajustes nos materiais e práticas pedagógicas. C3 destaca: “Você tem um resultado X. Tá ruim, o que que eu posso avançar pra melhorar em aspecto pedagógico, né? De conteúdo, de plano de ensino, tudo.” C2 enfatiza o foco nas dificuldades específicas: “Se o professor, sabendo o resultado, onde estão os erros, vai ter que trabalhar naquele erro ali, naquela dificuldade, para melhorar, para o aluno aprender a ler e fazer uma interpretação, pelo menos já o que está ali escrito no texto [...]”

Além das adaptações pedagógicas, os dados também são considerados relevantes para decisões relacionadas à infraestrutura e ao planejamento da escola.

D2 amplia a discussão:

Não só para compra de materiais, reforma estrutural, tudo. Porque não adianta só comprar material se eu não tenho onde guardar. Então, em todos os aspectos, acho que não só o índice baixo como índice alto também. Estou falando que esses índices servem como parâmetro para todas as intervenções necessárias dentro de uma unidade de ensino, desde capacitação de profissional até recursos materiais e estruturais.

Em síntese, as falas revelam que, apesar do potencial dos dados do SAEB para embasar decisões pedagógicas e administrativas, há um evidente desalinhamento

entre os resultados obtidos e os materiais efetivamente utilizados nas escolas — seja no conteúdo que oferecem, seja na sua utilidade para a prática docente.

4.3.5 Recursos

Na subcategoria “Recursos”, as falas dos participantes apontam percepções distintas, mas complementares, sobre a relação entre os recursos financeiros, materiais e de infraestrutura e os resultados do SAEB. A maioria dos entrevistados concorda que os recursos influenciam diretamente no desempenho dos estudantes, embora também destaquem limitações na forma como esses recursos são distribuídos e geridos. Ao observar as falas em relação à classificação das escolas no IDEB, é possível perceber algumas tendências.

Na Escola 1, com melhor desempenho no IDEB, os participantes tendem a destacar a existência de recursos, embora apontem a necessidade de maior clareza na aplicação. D1 relata: “[...] o bolo do dinheiro que vem, não vem definido. E mesmo se viesse, não sei se seria suficiente”. PR1 reconhece avanços em relação ao passado: “[...] eu acredito que seja utilizado sim. Porque as escolas públicas agora [...] esses meninos têm tudo na mão [...] a prefeitura dá tudo aqui na Serra”.

Na Escola 2, com desempenho mediano, surgiram críticas mais frequentes à adequação dos materiais ao contexto da escola. PR2 comenta: “O material que nós temos nas escolas são os materiais de jogos, os materiais didáticos são os mesmos de sempre. [...] Eu não consigo enxergar uma diferença nesses materiais por causa do resultado do SAEB”. PED2 reforça a desigualdade entre as escolas e a falta de infraestrutura tecnológica: “Enquanto algumas escolas têm televisões em todas as salas, aqui temos três para 17 turmas”. A coordenadora C2 também aponta a

necessidade de investimento proporcional: “Principalmente as escolas que têm um índice baixo [...], eu acho que tem que vir um investimento maior para essa escola”.

Na Escola 3, com o IDEB mais baixo, os relatos são mais enfáticos quanto à ausência de condições básicas e à falta de redistribuição dos recursos com foco nas desigualdades. PR3 traz um exemplo simples, mas representativo: “As escolas não têm relógio onde as crianças possam ver a hora. E é algo simples, que custa dez reais”. PED3 critica a descentralização da gestão: “A descentralização dos recursos financeiros, deixando a cargo dos municípios para fazer essa gestão, eu acho que fica a desejar”. C3 questiona a lógica da distribuição: “Nosso resultado às vezes pode não ser tão satisfatório. A escola deveria receber mais recursos pra quê? Pra poder melhorar esse resultado [...]”.

Sendo assim, de acordo com os relatos dos participantes, observa-se que, apesar de reconhecerem a importância dos recursos para a melhoria da qualidade educacional e dos resultados do SAEB, os profissionais percebem falta de transparência na alocação e ausência de políticas equitativas que priorizem as escolas em situação de maior vulnerabilidade. Além disso, percebe-se que quanto menor o IDEB da escola, mais crítica é a percepção dos profissionais em relação à distribuição e aplicação dos recursos públicos, evidenciando um descompasso entre a política avaliativa e o atendimento às reais necessidades das instituições escolares.

4.3.6 Políticas salariais

A análise das falas dos participantes na subcategoria “Políticas Salariais” revela críticas consistentes à insuficiência dos salários. Para os profissionais da educação,

o problema ultrapassa a remuneração, refletindo-se em sobrecarga, adoecimento e desmotivação.

Do ponto de vista dos diretores, D1 destacou que “As escolas que têm mais professores efetivos têm resultados melhores. Não é porque são professores melhores, são professores que estão ali na mesma política, construindo aquela escola.” D2 criticou a política de bonificação, afirmando:

A política salarial é diferente de bonificação. O resultado do SAEB não pode ser vinculado a políticas salariais nem a bonificações, pois isso pode mascarar os índices. O profissional tem que trabalhar para ter seu direito garantido no contracheque, e não ser presenteado.

Já D3 defendeu melhor gestão dos recursos: “Eu sei, educação não tem custos somente com salário de professor. Mas acho que dá para valorizar o professor de forma digna sim, se esse dinheiro for aplicado e fiscalizado da forma certa.”

Entre os professores, PR1 expressou frustração com a rotina exaustiva: “Quem me dera, olha o que eu falo, quem me dera, meu Deus, poder trabalhar em um horário só. Você morre trabalhando em dois horários [...] saúde vai embora. A gente tem que continuar. Mas nada muda.” PR2 reforçou a desvalorização da categoria: “Nós não temos valorização nenhuma e os resultados desse questionário a gente não consegue perceber nenhuma mudança não”. PR3 relatou situações discutidas nas formações, em que pessoas sem perfil de professor alfabetizador assumiam turmas de alfabetização apenas para receber o valor adicional: “Quando você vê nas formações, tem muita opinião da própria rede, dessas pessoas que oferecem formação continuada, de pessoas que não tinham perfil e acabavam pegando essas turmas para usufruir desse dinheiro.”

Os pedagogos associam valorização à motivação. PED1 afirmou: “[...] eu faço um bom trabalho, mas à medida que você é valorizado, você tem muito mais garra, muito mais vontade de poder continuar fazendo um bom trabalho.” PED2 defendeu dedicação exclusiva e planejamento com base em um salário justo:

Acho que o piso salarial deve ser respeitado para garantir equidade. Não concordo com bonificações, pois criaria um ranqueamento. Mas, se o salário permitisse trabalhar em um único turno, o professor teria mais tempo para planejar, pesquisar e se dedicar, o que poderia melhorar os resultados.

PED3 disse não perceber relação entre SAEB e valorização: “Eu acho que a remuneração do professor continua baixa, considerando o custo de vida da população brasileira. Eu não vejo como os resultados do SAEB influenciam a valorização docente.”

Os coordenadores também apontaram falhas nas políticas salariais. C1 afirmou: “Para o governo, é sempre preciso formação dos professores [...]. Agora, investimento na questão salarial de professores, melhores condições de trabalho, eu não acho.” C2 destacou os efeitos da baixa remuneração: “Aumentando o salário do professor [...], isso ia melhorar muito a qualidade do ensino [...]. Agora, o que está acontecendo é que o professor tem que trabalhar 100 horas [...], se deslocar de uma escola pra outra [...], às vezes colocando em risco a vida [...].” C3 problematizou o bônus de desempenho:

Você acha que você não vai melhorar? Você não vai se esforçar muito mais? Agora, em contrapartida também [...] o professor às vezes não tira uma folga, não tira um direito de TRE que ele tem, porque ele quer ganhar o bendito do bônus de desempenho. Aí a saúde também vai ladeira abaixo.

Desse modo, as falas evidenciam consenso entre os profissionais, sejam contratados ou efetivos, sobre a insuficiência das políticas salariais atuais. A

valorização, para eles, vai além das bonificações e inclui a busca por estabilidade, salário digno e melhores condições de trabalho.

4.4 ASPECTOS POSITIVOS, NEGATIVOS E POTENCIAIS DE UTILIZAÇÃO DO SAEB

Na categoria que trata das percepções dos profissionais da educação sobre o SAEB, os resultados foram agrupados em três subcategorias: (1) Aspectos Positivos, (2) Aspectos Negativos e (3) Potenciais de Utilização. Essas subcategorias evidenciam tanto os reconhecimentos quanto as críticas ao sistema, além de apontarem possibilidades concretas para o aprimoramento do uso da avaliação.

A análise dos dados indica que, apesar das limitações, o SAEB é valorizado por seu potencial de diagnóstico da aprendizagem, identificação de fragilidades e apoio à organização do trabalho pedagógico. Na subcategoria de “Aspectos positivos”, D2 afirma: “O ponto positivo seria o diagnóstico e a reestruturação. Através dos pontos, a gente vai reestruturar todo o sistema de ensino.” De forma complementar, D3 pontua: “Recurso na educação é uma coisa fundamental.” Já PR1 destaca: “Essas avaliações externas evidenciam bem pontualmente aonde tá fragilizado.”

PR2 reconhece que, embora limitada, a avaliação permite acompanhar o desenvolvimento dos estudantes. Para PR3, o SAEB pode contribuir para o reconhecimento do trabalho docente, ao possibilitar comparações entre diferentes contextos escolares. PED2 acrescenta: “A gente vai saber o nível que ele está, vai poder trabalhar com ele as habilidades que ainda não foram alcançadas.” PED3 menciona o uso do SAEB para avaliar a qualidade do ensino nacional, afirmando: “Como aspecto positivo, eu vejo a questão assim, de permitir avaliar a qualidade do ensino do país”.

Quanto aos coordenadores, C1 não identifica benefícios no SAEB, afirmando que “não consigo enxergar pontos positivos.” Em contrapartida, C2 aponta que as avaliações externas incentivam professores e gestores a se preocuparem mais com a preparação dos alunos, pois “quando os professores sabem que vão participar de avaliações externas, eles se empenham em trabalhar determinados conteúdos, o que não acontecia quando a avaliação era apenas interna e, assim, alguns professores não se preocupavam.”

C3 considera o SAEB útil para medir o nível de aprendizado dos alunos e a efetividade do currículo proposto pelas redes municipais, afirmando que “é um sistema que permite avaliar se o que a Prefeitura propõe no currículo está sendo realmente ministrado e absorvido pelos alunos, mostrando o que está funcionando e o que precisa ser melhorado.”

Na subcategoria dos “Aspectos negativos” predominam críticas à demora na devolutiva dos resultados, à descontextualização da avaliação e à baixa aplicabilidade prática dos dados gerados. D1 observa: “Ele indica os resultados, mas os resultados não indicam os motivos.” D3 complementa: “Os maiores problemas da escola o SAEB não abarca, porque são números. E números não resolvem o problema da educação.”

PR1 lamenta a falta de retorno: “Você faz, só que você nunca sabe o resultado.” PR2 critica a inadequação das provas à realidade dos alunos: “As provas não são preparadas de acordo com a localização das crianças.” PED1 relata os impactos da presença de aplicadores externos: “As crianças se assustam quando chega uma outra pessoa para aplicar a avaliação.” PED2 aponta a ausência de apoio prático: “Que viesse um professor para dar um reforço no contraturno, para dar um apoio para nós.” C1 considera o SAEB um instrumento de padronização e mecanização do trabalho

docente, e C2 destaca: “A gente não fica sabendo o resultado individual de cada escola.”

Apesar das críticas, muitos profissionais sugerem caminhos para uma melhor apropriação dos dados gerados pela avaliação, organizados na subcategoria “Potenciais de Utilização”. D1 defende a devolutiva mais ágil e a formação específica: “Se a gente tivesse acesso tão logo, se a gente tivesse formações específicas antes da realização das avaliações, aí contemplaria.” D2 reforça a importância do SAEB como instrumento de reivindicação política, especialmente em contextos de perda de recursos associada a baixos resultados no IDEB.

PR2 destaca o uso dos dados para orientar o trabalho pedagógico: “O SAEB, ele poderia me orientar melhor, pra me direcionar em relação aos dados das crianças [...]. Mas, na verdade, os resultados eles são apresentados pra gente muito depois da formalização do plano de ação. [...] Nós poderíamos utilizar ele de várias formas.” PR3 acrescenta: “Mas de fato, um reconhecimento financeiro, alguma coisa assim [...] Eu não mudaria, mas eu acho que o que eu faço é bom e eu gostaria de ser reconhecida por isso, com base até em crescimento.”

PED2 sugere um uso mais pedagógico e formativo dos dados: “[...] analisar todas as habilidades que não foram alcançadas, determinada turma, determinado aluno, trabalhar com o professor e ter a formação.” PED3 complementa: “[...] eu queria que as políticas, de fato, acontecessem para que o meu professor se sentisse valorizado e aproveitasse de fato.” C3 enfatiza a necessidade de formações mais eficazes, com *feedbacks*: “Mas é formações efetivas, Stefania. [...] e a gente ter a oportunidade de dar um *feedback*. ‘Olha, foi passado isso aqui, eu trabalhei dessa forma, eu obtive esse resultado’.” D3 sugere um modelo amostral mais eficiente: “[...]”

eu não consigo avaliar todos os alunos do Brasil, mas eu consigo fazer uma amostragem [...]”

Essas contribuições revelam uma visão crítica, porém propositiva, sobre o SAEB. Os profissionais da educação demonstram disposição para utilizar os dados da avaliação como ferramenta de melhoria do ensino, desde que suas realidades e necessidades sejam consideradas de forma efetiva.

4.5 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

A categoria "Qualidade da Educação" reúne as percepções dos participantes do estudo quanto ao uso e às possibilidades de uso dos resultados o SAEB em prol da qualidade da educação. Foram consideradas quatro subcategorias distintas, a partir das dimensões da literatura de Charlot (2021) e Lacruz et al., (2019). São elas: (1) Melhoria do desempenho, (2) Evitar abandono escolar, (3) Diminuir a distorção idade série e (4) Regularidade ou permanência do professor na escola.

4.5.1 Melhoria do desempenho

Na subcategoria “Melhoria do Desempenho”, as falas dos participantes destacam diferentes visões sobre como os resultados do SAEB podem contribuir para o aprimoramento da aprendizagem dos alunos. De maneira geral, a maioria reconhece a utilidade do SAEB como ferramenta diagnóstica, ainda que com limitações em sua aplicação prática.

D1 ressaltou que “melhoram quando utilizados como diagnóstico”, apontando que os dados da avaliação podem auxiliar no aprimoramento das aulas. No entanto, reforça que o uso efetivo depende da forma como os dados são trabalhados pelos

educadores. De maneira semelhante, PR1 observou que “depende mais do professor”, já que é ele quem deve utilizar os dados para revisar os conteúdos e corrigir dificuldades específicas: “A turma dele não foi bem em determinado ponto, aí ele vai trabalhar, vai retomar aquilo [...]”.

PED1 também reconheceu o potencial diagnóstico do SAEB, afirmando que “as cobranças existem em cima do que se sabe”, sugerindo a importância de um acompanhamento contínuo fundamentado nos resultados. Por outro lado, C1 demonstrou ceticismo quanto ao impacto direto da avaliação, afirmando: “Bom, eu não acho que é pra melhoria do desempenho dos alunos, eu acho que é pra que os alunos sejam cada vez mais controlados, que estejam na condição estabelecida pelo governo, por aquilo que eles querem [...]”, o que indica uma percepção crítica sobre os objetivos do sistema avaliativo.

D2 apresentou uma visão mais otimista, observando que o SAEB pode contribuir positivamente, desde que esteja integrado de forma natural ao trabalho escolar: “Se for uma forma mecânica, não. Agora, se ele for um processo natural, com certeza”. PR2, no entanto, questionou a eficácia da avaliação, argumentando que ela não leva em conta “a realidade dessas crianças” e sugerindo que, se fosse mais adaptada ao contexto local, poderia gerar melhores resultados.

PED2 apontou que a melhoria do desempenho depende do preparo dos professores para lidar com os dados. Para ele, “precisamos de mais formações para ensinar e incentivar o uso desses dados no planejamento e na sala de aula”, destacando a importância da formação continuada. Já C2 viu uma aplicabilidade mais direta nos resultados, afirmando que “os resultados do SAEB, ao indicarem os

descritores em que os alunos tiveram mais dificuldade, permitem que os professores direcionem suas práticas para superar essas fragilidades”.

D3 chamou a atenção para a superficialidade com que os dados são, por vezes, tratados: “O SAEB, ele vai verificar a quantidade, mas ele não vai verificar os porquês”, sugerindo a necessidade de análises mais profundas. PR3 também trouxe uma reflexão relevante sobre o papel dos professores no processo de melhoria: “Acaba que é mais uma luta do professor dar um jeito de tornar a aula atrativa para as crianças do que o governo tentando fazer isso”, apontando para a sobrecarga dos profissionais da educação.

PED3 acredita que o SAEB pode, sim, contribuir para a melhoria do desempenho, desde que os resultados sejam usados coletivamente e de forma articulada: “Esse resultado sendo utilizado, ele vá contribuir com isso”. C3, por sua vez, enfatizou que a avaliação não deve ser usada isoladamente para julgar o desempenho dos estudantes: “Não dá pra avaliar o aluno só por um resultado, por uma prova”, defendendo uma abordagem mais ampla, que considere o percurso completo da aprendizagem.

4.5.2 Evitar abandono escolar

Na subcategoria “Evitar abandono escolar”, a percepção da maioria dos profissionais da educação sobre o uso dos dados do SAEB revela um consenso: os resultados das avaliações externas não contribuem de forma efetiva para reduzir a evasão. Os entrevistados enfatizam que, embora a frequência no dia da prova possa ser utilizada como identificador na questão da evasão escolar, o enfrentamento do abandono escolar exige ações internas, contínuas e voltadas à realidade local das

escolas — especialmente no que se refere ao acolhimento dos estudantes, à escuta ativa das famílias e à busca ativa, entendida como o esforço da escola em estabelecer contato com os responsáveis para compreender os motivos das ausências e incentivar o retorno e a permanência do aluno.

Entre os diretores, D1 afirmou que os dados do SAEB “não fazem diferença pra série”, pois quem está atento à evasão já age antes das provas, acionando família, conselho tutelar e demais recursos disponíveis: “O pedagogo que viu que aquela criança estava faltando, já acionou o conselho tutelar, já chamou a família, já mandou para quem tinha que mandar”. D2 complementa que a estrutura social dos alunos é o principal fator relacionado ao abandono, indicando que os dados do SAEB não tocam nesses aspectos: “O SAEB não tem incentivo financeiro. Nem o Pé de Meia tem feito os alunos voltarem a estudar. A questão do abandono está muito além da escola e envolve a estrutura familiar”. Já D3 reforça que o fator acolhimento é central: “A escola ser um lugar que a criança se sinta acolhida, tenha vontade de estar lá, tenha vontade de voltar lá no dia seguinte. Aí a gente vai ter essa criança na escola”.

Os professores também reconhecem o limite da avaliação externa. PR2 afirma que o SAEB apenas registra presenças e ausências, mas sem impacto real: “Mesmo sabendo que a criança abandonou a escola, a gente só anota, ela só tem a opção de colocar ausente”. PR3 destacou que campanhas são organizadas para garantir a presença apenas no dia da prova: “O SAEB veio, e ele quer todo mundo na escola, porque até a criança que não vem, ele vai contar uma pontuação”. Contudo, PR1 ressalta que a frequência dos alunos no dia da aplicação compõe o cálculo do índice, o que, em sua perspectiva, pode contribuir para a identificação de casos de evasão

escolar: “Eu acredito que sim, porque tem também, na composição do índice, a frequência, o tanto de crianças que fizeram [...]”.

Para os pedagogos, a contribuição do SAEB para evitar evasão é nula ou muito limitada. PED1 pontua que há movimentações pontuais apenas no período da avaliação: “A gente faz toda a movimentação na época das avaliações, mas a longo prazo [...] eu não consigo enxergar”. PED2 aprofunda o debate apontando causas complexas para o abandono escolar: “Às vezes é a questão familiar, é a questão também da criminalidade, que aí o aluno acaba abandonando a escola entrar nesse meio. Então, assim, são muitos fatores”. PED3, por sua vez, enfatiza o esforço interno e constante da escola: “Nós corremos atrás dos alunos. A gente faz isso sempre, ligando para o aluno e para saber o que está faltando”.

Os coordenadores compartilham da mesma percepção. C1 defende que a qualidade da educação e a busca ativa são mais relevantes que os resultados do SAEB: “Não penso que a boa qualidade da educação seja pautada no SAEB.” C2 reforça que o acompanhamento é feito de forma interna: “Já ligamos pra família, já mandamos bilhete [...]. Tá alegando que mora longe da escola, não tem como pagar um transporte.” C3 conclui que a presença na prova não garante frequência regular: “Às vezes o menino só vai vir naquele dia da prova, mas ele faltou os outros dias”.

Assim, de acordo com os participantes, de modo geral, é possível perceber que os dados do SAEB, embora mobilizem esforços momentâneos, não são utilizados de forma estratégica ou sistemática para prevenir o abandono escolar.

4.5.3 Diminuir a distorção idade-série

Na subcategoria “Diminuir a distorção idade-série”, os relatos dos participantes evidenciam uma percepção crítica sobre o uso dos resultados do SAEB para enfrentar essa problemática. Em geral, os profissionais indicaram que, embora o SAEB funcione como uma ferramenta diagnóstica, suas contribuições para ações efetivas ainda são limitadas e, muitas vezes, pontuais ou inexistentes.

Entre os diretores, D1 aponta para o uso de projetos com foco em recuperação de aprendizagem: "Porque a gente tinha até ano passado, não sei se vai ter esse ano, potencializando as aprendizagens, que é um pouco nessa política de recuperar". Já D2 vai além, relacionando a distorção idade-série à perda de perspectiva dos alunos, afirmando:

O SAEB serve como diagnóstico, mas a distorção idade-série vai além disso. Pela minha prática, percebo que os alunos estão perdendo a capacidade de aprender e o interesse pelos estudos. Muitos priorizam o trabalho e ganhos imediatos em vez da escola.

D3, por sua vez, aponta para os limites do nivelamento: "[...] O menino que está atrasado, ele só volta para a idade correta se ele for avançado [...] então, justamente porque tem um prejuízo maior, eles têm uma propensão de avanço quase nula, muito difícil."

No grupo dos professores, PR1 destaca que as iniciativas de recuperação são internas e não necessariamente relacionadas aos dados do SAEB: "Não consigo enxergar isso não. O que eu consigo enxergar é quando o pedagogo, mais o diretor, se reúne ou com a família. 'Vamos tentar recuperar essa criança?' Isso eu acho que é uma questão mais interna." Já PR2 evidencia a ausência de ações concretas derivadas dos resultados: "Poderia, em algum momento já foi discutido a distorção

idade-série. [...] Os resultados são mostrados só, mas se tem algum projeto para trabalhar esse resultado eu nunca vi." PR3 complementa ao mencionar políticas que dificultam a reprovação como forma de manter índices elevados: "Olha, já tem algum tempo que não é de bom tom reprovar aluno em algumas redes. Então eu acho que não [...] aqui na Serra você ainda consegue fazer reprovação, mas já tem redes que você não pode reprovar".

Os pedagogos também trouxeram reflexões relevantes. PED1 critica a padronização do SAEB, que desconsidera especificidades importantes:

O SAEB vem padronizado né, tudo para todo mundo [...] porque a gente sinaliza lá, a criança que tem as suas especificidades, eu não vi até hoje, pelo menos onde eu estava, um SAEB que foi adaptado para uma criança com surdez ou deficiência intelectual.

PED2 aponta que, em muitos casos, as escolas evitam reprovar para manter bons índices, o que compromete o aprendizado real:

Eu vejo que as escolas, muitas das vezes, não deixam o aluno retido para alcançar um índice. E isso não é positivo, ao meu ver. Porque nós precisamos analisar o que ele alcançou, e não só o índice da escola. Se o nosso aluno não alcançou as habilidades do sexto, como que ele vai fazer o sétimo?

PED3 reforça a necessidade de políticas específicas de nivelamento: "[...] quando você vê o resultado de reprovação, e que os índices aumentaram, aumentando a distorção. Eu penso que eles deveriam também servir para que políticas sejam pensadas para evitar a distorção idade-série".

Por fim, os coordenadores destacam o uso pontual dos dados do SAEB. C1 menciona que o nivelamento precisa estar atrelado a um planejamento eficaz: "[...] vão acelerar, vão fazer um nivelamento. Mas, não adianta fazer um nivelamento sem um planejamento específico, que realmente aquele aluno ali, seja atendido dentro da

necessidade dele". C2 indica que os dados podem levar a decisões familiares, como buscar a EJA:

São utilizados, sim. Até porque aqui nessa escola tem alguns casos, são pontuais. [...] Quando o aluno, o próprio aluno ou a própria família, quando percebe que o aluno tá ficando muito reprovado e tal, que, ah, completou 15 anos, já procura uma EJA [...].

Já C3 reforça a insuficiência dos dados do SAEB para enfrentar a distorção de forma estrutural: "Só esses dados vão diminuir que um menino de 12 anos esteja na segunda série? Será? O que foi feito nesse decorrer, nesse processo todo?"

Essas falas revelam que, embora os dados do SAEB possam contribuir para a identificação do problema da distorção idade-série, sua utilização prática ainda é esporádica e carece de articulação com políticas públicas mais amplas, que levem em conta fatores como contexto social, apoio pedagógico contínuo e valorização do desenvolvimento integral dos estudantes.

4.5.4 Regularidade ou permanência do professor na escola

A análise das falas dos participantes revela um consenso quanto à influência negativa da alta rotatividade docente na continuidade pedagógica e no uso efetivo dos resultados do SAEB. A ausência de concursos públicos e a predominância de contratos temporários são apontadas como fatores estruturais que dificultam a permanência dos professores nas escolas, comprometendo o acompanhamento das turmas e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas consistentes.

Entre os diretores, D1 enfatiza a importância do investimento em servidores efetivos como forma de garantir estabilidade: "O funcionário de carreira vai ganhando mais a cada ano. E aí o município escapa disso quando ele não abre concurso público,

quando ele não valoriza, quando ele não fomenta o plano de carreira.” De forma complementar, a fala da professora PR1 reforça esse aspecto: “[...] O que ajuda na permanência de professor na escola? Concurso público”.

Tanto os pedagogos quanto os coordenadores entrevistados também apontam a rotatividade como um entrave recorrente. PED1 menciona:

[...] Muitas escolas que eu já passei por elas, são professores que são contratados. Então, eles não conseguem, às vezes, voltar para a mesma escola, de repente, fazer um bom trabalho, e aí eles já estão em outra escola, desenvolvendo outro trabalho.

C1 reforça esse ponto com a descrição de um cenário cíclico: “[...] o tempo todo, um ano é um professor [...] 2004 foi um professor, 2005 é outro professor, 2006 é outro professor [...] essa rotatividade de professor, né? Só agora que a gente foi ter concurso, depois de tantos anos”.

D2, por sua vez, destaca que a permanência docente não está diretamente ligada aos resultados do SAEB, mas sim a políticas de contratação: “O SAEB não interfere na permanência do professor. Isso depende da política pública. Professores contratados ficam por tempo determinado, enquanto os efetivos podem ser transferidos.”

Além da instabilidade contratual, aspectos como a desvalorização profissional e as más condições de trabalho também influenciam a evasão da carreira docente, como relata PR2: “O salário do professor [...] é muito baixo [...] muita gente reclamando, querendo desistir da profissão. [...] Praticamente 50, 60% dos professores eles procuram ter uma segunda renda”.

PED2 aponta para a fragilidade do quadro de professores efetivos:

Nós temos uma defasagem muito grande de professores efetivos... A maioria dos nossos profissionais, eles são designação temporária. Aqui na escola a gente pode contar os professores efetivos que a gente tem [...] então assim, não tem como promover a regularização do professor, porque se não tiver o concurso pra efetivar, o professor não fica naquela unidade.

De modo similar, C2 afirma:

Não. Só permanece mesmo na escola o professor que é efetivo. [...] Os contratados dificilmente voltam. Tem voltado ultimamente porque tanto o Estado quanto a Prefeitura estão fazendo contrato de dois anos. [...] Eu acho que o contrato deve ser feito [...] pelo menos para quatro anos [...]. Eu tô dentro de uma escola, eu sei a realidade dessa escola, eu conheço os alunos. Então eu já vou passar pro professor que vai trabalhar com eles no ano seguinte como que é a turma [...].

Além disso, D3 chama atenção para a precariedade das condições de trabalho, que afetam diretamente a permanência dos professores: “Então, esse professor, ele trabalha em escolas extremamente quentes, extremamente desconfortáveis, desestruturadas, passam por humilhação mesmo, sofrimentos, assédios, enfim, eles passam por todos os maus bocados possíveis.”

A influência da gestão na alocação docente também foi mencionada por PR3, que aponta um cuidado maior na distribuição de profissionais de acordo com o perfil e a frequência:

Eu vejo gestores, eu acho que ultimamente a gestão, o pedagógico tem pensado mais em colocar nessas turmas profissionais com essa característica. Profissionais que não faltam, profissionais que eles acham mais capacitados, profissionais que eles acham mais capacitados para essa turma.

PED3 reforça a necessidade de ampliar o número de efetivos na rede: “Concurso público [...] A gente vê na nossa rede, por exemplo, uma defasagem enorme quanto a isso. Tem mais contratado do que professor efetivo.” Por fim, C3 aponta que, embora o compromisso profissional seja um fator relevante, os incentivos

financeiros também influenciam a permanência e podem ter impactos na saúde docente: “Eu vou responder por mim, pelo meu comprometimento com o meu trabalho, pela minha ética no meu trabalho. Independente de resultado, eu venho aqui pra tentar fazer o meu melhor.”

Dessa forma, a subcategoria evidencia que a permanência dos professores nas escolas está condicionada a fatores estruturais, como políticas públicas de efetivação, valorização da carreira docente e melhoria nas condições de trabalho, sendo esses elementos importantes para a construção de práticas pedagógicas mais consistentes e a continuidade no uso dos resultados do SAEB como instrumento formativo.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os Quadros 4 e 5 sintetizam os principais achados desta pesquisa e ilustram como os resultados do SAEB podem ser usados — ou têm potencial para ser utilizados — na melhoria da qualidade da educação, segundo as percepções dos profissionais da educação. A análise dos dados foi conduzida com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Para a leitura e interpretação das categorias emergentes, foram utilizadas como referências teóricas as dimensões de uso dos resultados das avaliações externas discutidas por Basso (2018) e Basso et al. (2022), bem como a concepção multidimensional de qualidade da educação, conforme apresentada por Charlot (2021) e Lacruz et al. (2019).

| Quadro 4 – Usos e Potenciais de Uso dos Resultados do SAEB segundo os Profissionais da Educação | | |
|--|---|--|
| Dimensão | Usos dos resultados do SAEB na prática | Potenciais de uso dos resultados do SAEB |
| Gestão | Financiamento e repasse de recursos (D1) Adesão a programas governamentais (D2) Base para políticas públicas (PR1) Justificativa para decisões previamente tomadas (C1) Controle e pressão sobre escolas e professores (PR3) Análise interna de resultados pela própria escola (C3) | Formulação de políticas mais equitativas e contextualizadas (PED1, PED2) Aprofundamento na análise e interpretação dos dados (C2) Redirecionamento de apoio às escolas com baixo desempenho (PR2) Complementariedade com outros indicadores (D3) Maior visibilidade para ações de aprendizagem (PED2) Utilização prática e efetiva pela gestão municipal (PED3) |
| Formação | Uso esporádico e inconsistente (PR2) Baixa articulação entre dados e conteúdo formativo (PED1, C1) Formações superficiais e padronizadas (PR1, C1) Formações sem escuta das necessidades dos professores (C1, C2) Pouco acesso e desigualdade entre etapas de ensino (C2) Desestímulo pela sobrecarga de trabalho (PED3) | Planejamento de formações contextualizadas (PED1, C1) Formações com base em dados concretos (PED2) Troca de experiências entre escolas e redes (D2) Melhoria da formação continuada com base na realidade escolar (C3) Ampliação do acesso e maior equidade nas formações (C2) Criação de espaço para leitura e aplicação dos dados do SAEB (PED2) |

| | | |
|---------------------|--|---|
| Informativo | <p>Utilização restrita e quantitativa dos dados (D1, D3)</p> <p>Falta de transparência e sensibilidade social (PED2, PED3)</p> <p>Desigualdade na distribuição de recursos (PR2)</p> <p>Dados não refletem realidades emocionais e estruturais (PED1, PR3, C1)</p> <p>Perpetuação de estigmas e assistencialismo (PR1)</p> <p>Informações superficiais sobre vulnerabilidades (D2, PED2)</p> | <p>Análise contextualizada da realidade escolar (D2)</p> <p>Redirecionamento de recursos para escolas mais vulneráveis (PR2, D2)</p> <p>Complemento com dados sociais e emocionais dos alunos (PED3, C1)</p> <p>Base para formulação de políticas mais justas e equitativas (D1, PED1)</p> <p>Identificação de desigualdades para intervenção focada (PR3, PED2)</p> <p>Utilização para compreender e responder às diferentes realidades escolares (D2, C1)</p> |
| Materiais | <p>Pouca atualização dos materiais pedagógicos (D1, PR3)</p> <p>Distanciamento entre materiais e avaliações externas (PR1, PR2, PED2)</p> <p>Excesso de simulados em detrimento de conteúdos formativos (D3)</p> <p>Influência do mercado na escolha dos conteúdos (C1, PED3)</p> <p>Falta de contextualização dos materiais com a realidade local (PED1)</p> <p>Utilização dos dados como referência para práticas pedagógicas pontuais (C2, C3)</p> | <p>Ajuste de conteúdos e planos de ensino conforme os dados (C3)</p> <p>Trabalho direcionado com base nos erros identificados (C2)</p> <p>Alinhamento entre livros didáticos e descritores do SAEB (PED2)</p> <p>Uso dos dados para decisões estruturais e pedagógicas integradas (D2)</p> <p>Produção de materiais mais sensíveis às realidades locais (PED1)</p> <p>Redução da padronização imposta por grandes editoras (PED3)</p> <p>Fortalecimento da formação docente com base nos resultados (PR2)</p> |
| Recursos | <p>Recursos não são claramente vinculados aos resultados do SAEB (D1, PR2)</p> <p>Aplicação dos recursos depende da decisão de gestores (D2, D3, PED3)</p> <p>Desigualdade entre escolas com alta e baixa estrutura (PED2, C2, C3)</p> <p>Falta de adequação de materiais e infraestrutura às necessidades dos alunos (PR3, PED1)</p> <p>Acesso a programas e investimentos pode depender dos resultados do SAEB (C1)</p> <p>Alguns reconhecem avanços nos recursos fornecidos (PR1)</p> | <p>Alocação de recursos com base em necessidades evidenciadas pelos dados (C2, C3, PED2)</p> <p>Melhoria da infraestrutura física e tecnológica nas escolas com baixo desempenho (PED1, PED2)</p> <p>Utilização dos resultados para promover equidade na distribuição de verbas (D3, C3)</p> <p>Criação de materiais pedagógicos alinhados às fragilidades identificadas (PR2)</p> <p>Financiamento de ações específicas para apoiar alunos em defasagem (PR3)</p> <p>Planejamento mais estratégico e consciente da gestão educacional (D2)</p> |
| Políticas salariais | <p>Resultados do SAEB usados para justificar bonificações (D2, PR3, C3)</p> | <p>Dados podem embasar políticas salariais justas e estáveis (D1, PED1, PED2)</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>Bonificações podem gerar distorções e competição prejudicial (PED2, C3)</p> <p>Não há valorização real vinculada aos resultados do SAEB (PED3, PR2, C1)</p> <p>Trabalho exaustivo e múltiplas jornadas continuam sendo realidade (PR1, C2)</p> <p>Resultados não têm refletido melhorias salariais concretas (PR2, PED3, C1)</p> | <p>Valorização adequada pode melhorar o desempenho docente e os resultados (C2, D3, PED1)</p> <p>Resultados deveriam ser usados para garantir condições de trabalho dignas (D2, PED2, PR1)</p> <p>Evitar uso de resultados para bonificações pontuais e estimular políticas estruturais (D2, PED2, C3)</p> |
|--|---|--|

Fonte: dados da pesquisa (2025).

| Quadro 5 – Percepções sobre a Qualidade da Educação e Potenciais Usos dos Resultados do SAEB | |
|--|---|
| Dimensão | Potenciais de uso dos resultados do SAEB |
| Melhoria do desempenho | <p>Reorganizar o planejamento pedagógico a partir dos resultados do SAEB (PED1, PED2, PR3). Planejar ações pedagógicas com base nos resultados para retomar conteúdos com baixo desempenho (PR1, PR3). Avaliar as práticas escolares e promover melhorias na aprendizagem (D1, C2, PED3). Usar os descritores para identificar fragilidades e direcionar a prática docente (C2). Articular o uso dos resultados de forma coletiva e natural no trabalho pedagógico (D2, PED3).</p> |
| Evitar abandono escolar | <p>Utilizar a frequência no dia da prova como indicador pontual de evasão (PR1, PR3) - Mobilizar ações pontuais de busca ativa durante o período de aplicação da avaliação (PED1, PR3). Contribuir minimamente como alerta para identificar casos críticos (PR1). (Ressalva): os dados do SAEB não são usados de forma sistemática para combater a evasão; as ações de acolhimento, escuta e busca ativa são iniciativas internas e contínuas da escola (D1, D3, PED3, C3).</p> |
| Diminuir a distorção idade-série | <p>Servir como ferramenta diagnóstica para identificar defasagens de aprendizagem (D1, PED2, PED3, C3). Apoiar projetos de recuperação ou nivelamento quando integrados a planejamentos específicos (D1, C1). Conduzir famílias à EJA em casos de repetência acumulada (C2). (Ressalva): os dados são pouco utilizados de forma articulada; a distorção é vista como consequência de fatores estruturais e decisões políticas (D2, PR2, PED2, C3)</p> |
| Regularidade ou permanência do professor | <p>Incentivar a formação docente contínua com base nos resultados para garantir consistência no trabalho pedagógico (D2, PED2). Utilizar os dados para cobrar políticas públicas de valorização profissional e estabilidade nas</p> |

| | |
|--|---|
| | equipes escolares (C1, D1). (Ressalva): a rotatividade de professores por contratos temporários dificulta o acompanhamento das turmas e o uso efetivo dos dados do SAEB (D1, D3, C2). |
|--|---|

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Os achados desta pesquisa indicam que, no que se refere à melhoria do desempenho escolar, os profissionais da educação reconhecem o potencial dos resultados do SAEB para subsidiar a reorganização do planejamento pedagógico, a retomada de conteúdos com baixos índices de acerto e o direcionamento das práticas docentes com base nos descritores avaliativos (Quadro 5). Isso corrobora estudos anteriores, como os de Freitas (2012) e Basso (2018), que apontam o valor diagnóstico das avaliações externas. No entanto, a pesquisa também revela a necessidade de que esses dados sejam apropriados de forma mais coletiva e integrada à rotina pedagógica da escola.

Além disso, esta pesquisa traz uma contribuição original ao apontar que o SAEB pode ser percebido por profissionais da educação como um recurso complementar no enfrentamento da evasão escolar. Embora não o considerem um instrumento criado especificamente para essa finalidade, relataram que os dados de frequência e participação na prova podem funcionar como indícios pontuais de possíveis situações de abandono. Essa leitura, ainda pouco explorada nas obras de Basso (2018), Basso et al. (2022) e Charlot (2021), evidencia um uso contextualizado da avaliação em larga escala, especialmente quando os dados do SAEB são articulados a práticas escolares de acolhimento, escuta ativa e estratégias de busca por estudantes em risco de evasão.

No que se refere à distorção idade-série, os entrevistados destacaram que os dados do SAEB podem apoiar a identificação de defasagens e subsidiar ações de

recuperação e nivelamento. Entretanto, apontam que tais iniciativas ainda são pouco articuladas com os resultados da avaliação e, muitas vezes, desconsideram fatores estruturais, como a desigualdade social, a ausência de políticas públicas voltadas especificamente à correção do fluxo escolar e a falta de articulação entre os diferentes níveis do sistema educacional. Essa visão crítica reforça os argumentos de Verger et al. (2019) e Lindner & Schwab (2020), que alertam para os riscos de uso das avaliações externas sem considerar as realidades e necessidades das escolas e comunidades.

Outro aspecto relevante identificado foi que a rotatividade docente, especialmente entre profissionais contratados temporariamente, compromete a apropriação e o uso pedagógico dos dados do SAEB. Essa instabilidade surge como um obstáculo à continuidade de práticas baseadas na avaliação externa. Tal constatação reforça as análises de Leal e Alves (2024) sobre a desvalorização do magistério e de Charlot (2021) e Lacruz et al. (2019), que destacam a permanência docente como condição para o fortalecimento do trabalho pedagógico e a qualidade da educação.

Adicionalmente, um dado importante refere-se ao papel da formação acadêmica na capacidade de interpretação e análise dos dados. Os profissionais com maior nível de escolarização (especialização, mestrado e doutorado) demonstraram mais habilidade para identificar as limitações, potencialidades e contradições do SAEB. Coincidentemente, esses profissionais estão lotados na escola com melhor classificação no IDEB. Esse achado reforça o argumento de Simielli (2022), que defende que a formação continuada favorece o protagonismo docente e uma atuação mais reflexiva diante das políticas públicas educacionais. As dimensões “Formação”

e “Informativo” (Quadro 4) evidenciam como a qualificação influencia diretamente a apropriação dos dados da avaliação.

Igualmente significativo é o impacto do vínculo empregatício na liberdade de expressão. Profissionais efetivos demonstraram mais segurança para opinar sobre o SAEB, enquanto os temporários revelaram receio e autocensura, inibidos pela instabilidade do vínculo. Embora esse aspecto não seja abordado explicitamente em estudos analisados — como os de Basso (2018), Basso et al. (2022) e Soares et al. (2020) —, ele pode ampliar o debate sobre como a estabilidade profissional influencia a autonomia, o engajamento e a capacidade crítica dos docentes. Esse tema, discutido por Charlot (2021) e Jesus & Araújo (2024), também se articula com as dimensões de “Formação” e “Políticas salariais” (Quadro 4), consideradas importantes para a valorização e estabilidade da carreira docente.

Por fim, os dados desta pesquisa também revelam uma ambivalência percebida pelos entrevistados na dimensão das políticas salariais: se, por um lado, relatam que os resultados do SAEB têm sido utilizados para bonificações e prêmios por desempenho — prática que consideram gerar uma competitividade prejudicial —, por outro, expressaram a expectativa de que esses resultados sirvam de base para políticas mais justas e estruturais de valorização profissional. A necessidade de superar a lógica meritocrática e fortalecer de forma sustentável a carreira docente é destacada tanto pelos participantes quanto pela literatura, como indicam Jesus e Araújo (2024) e Soares et al. (2020), que defendem políticas salariais capazes de assegurar condições dignas de trabalho e favorecer a valorização e a permanência dos profissionais da educação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender os usos atuais dos resultados do SAEB pelos profissionais da educação básica e explorar sugestões sobre como esses resultados poderiam ser mais eficazes na melhoria da qualidade da educação. Para isso, optou-se por uma abordagem qualitativa, com entrevistas realizadas em três escolas públicas, que contemplam diferentes realidades em termos de desempenho no IDEB. A intenção foi ouvir diretamente esses profissionais, entendendo como eles acessam, interpretam e aplicam os dados na rotina escolar.

Os resultados indicam que, apesar das dificuldades enfrentadas, os profissionais reconhecem o valor dos dados do SAEB para reorganizar o planejamento pedagógico, direcionar a retomada de conteúdos e ajustar as práticas docentes a partir dos descritores da avaliação. Eles perceberam um uso potencial desses dados para indicar sinais de evasão escolar e da distorção idade série, o que amplia o papel da avaliação para além do desempenho.

Entretanto, observou-se que a rotatividade docente e a ausência de formação continuada dificultam a apropriação plena dos dados do SAEB. A formação acadêmica e a estabilidade no vínculo de trabalho despontam como fatores determinantes para qualificar a análise e o uso efetivo dessas informações. Ademais, os profissionais destacam que o SAEB pode contribuir de forma ainda mais significativa para a qualidade da educação, desde que haja um esforço coletivo voltado à interpretação crítica e à integração dos resultados à prática pedagógica e às políticas de valorização docente, favorecendo a continuidade do trabalho do professor na mesma escola.

Dessa forma, este estudo alcança seu objetivo ao evidenciar os usos atuais dos resultados do SAEB pelos profissionais da educação básica e, a partir de suas

próprias vozes, identificar sugestões sobre como esses dados podem ser mais eficazes na melhoria da qualidade da educação. As contribuições indicam que o uso dos resultados depende não apenas de aspectos técnicos ou pedagógicos, mas também de fatores estruturais e institucionais que sustentem o trabalho docente com condições adequadas de formação e estabilidade.

Ao trazer à tona as vozes dos próprios profissionais, este estudo amplia a compreensão sobre o uso dos resultados do SAEB em um nível mais próximo da realidade escolar. Ele destaca, de forma original, o potencial do SAEB para a identificação da evasão escolar e a influência do vínculo empregatício na liberdade e na segurança para opinar sobre a avaliação.

Assim, contribui para a literatura ao evidenciar que o impacto das avaliações externas ultrapassa a função tradicional de diagnóstico do aprendizado, influenciando também dimensões estruturais, políticas e institucionais dentro das escolas. Ao enfatizar a relação entre estabilidade do corpo docente, formação continuada e apropriação crítica dos dados, este estudo amplia o debate sobre as condições necessárias para que avaliações como o SAEB possam efetivamente promover a melhoria da qualidade educacional.

Na prática, a pesquisa sinaliza a importância de fortalecer espaços institucionais para análise colaborativa dos dados do SAEB, com investimento em formação continuada e materiais pedagógicos alinhados aos desafios apontados. Também existe a necessidade aprimorar os questionários contextuais, tornando-os mais sensíveis às condições reais das escolas. Por fim, destaca-se a necessidade de políticas que valorizem e estabilizem a carreira docente, assegurando maior consistência ao trabalho pedagógico.

Vale destacar as limitações deste estudo. Primeiramente, devido ao número reduzido de participantes e ao foco em um contexto educacional específico, os resultados aqui apresentados não podem ser generalizados para toda a rede pública. Além disso, a amostra contou majoritariamente com participantes do sexo feminino (91,6%), o que pode influenciar as percepções e interpretações dos dados. Outro ponto importante é que as percepções captadas refletem um momento particular, estando sujeitas a alterações conforme evoluem as políticas educacionais e as condições das escolas. Dessa forma, os achados devem ser interpretados com cautela, considerando seu caráter contextual e temporário.

Como possibilidades para pesquisas futuras, recomenda-se a realização de estudos que aprofundem a compreensão sobre os efeitos do SAEB no trabalho docente e na gestão escolar, especialmente considerando o papel da estabilidade profissional e das práticas colaborativas na apropriação e uso dos dados. Além disso, tais investigações poderiam explorar formas de integrar, de maneira mais articulada, a avaliação, o currículo e os recursos pedagógicos às práticas docentes, levando em conta as realidades socioeconômicas, os contextos das comunidades e a estrutura das escolas, ampliando, assim, o potencial transformador dos resultados na educação básica.

REFERÊNCIAS

- Araújo, A. B. (2021). Para uma crítica da objetividade no monitoramento da qualidade da educação básica no Brasil. *Educação e Filosofia*, 35(74), 591–615. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v35n74a2021-52169>
- Avvisati, F. (2020). The measure of socio-economic status in PISA: A review and some suggested improvements. *Large-Scale Assessments in Education*, 8(8), . <https://doi.org/10.1186/s40536-020-00086-x>
- Basso, F. V. (2018). *Uso dos resultados do Saeb/Prova Brasil na formulação de políticas educacionais estaduais* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <http://repositorio.unb.br/handle/10482/31697>
- Basso, F. V., Ferreira, R. R., & Oliveira, A. S. de (2022). Uso das avaliações de larga escala na formulação de políticas públicas educacionais. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 30(115), 501-519. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902436>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (Edição revisada e ampliada). Edições 70.
- Berkovich, I. (2019). Process implementation perspective on neoliberal regulation: A comparative analysis of national curricula and standards-based reforms in the USA and Australia. *Globalisation, Societies and Education*, 17(5), 593–609. <https://doi.org/10.1080/14767724.2018.1559042>
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil (1995). *Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995*. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e da Lei nº 8.028, de 12 de abril de 1990, e dá outras providências. Diário Oficial da União, seção 1. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm
- Brasil. Ministério da Educação. (2011). *Portaria nº 149, de 16 de junho de 2011*. Estabelece o inciso VI, do art. 16, do Decreto nº 6.317, de 20 de dezembro de 2007, e tendo em vista o disposto na Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, que instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Básica, composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. Ministério da Educação. <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-INEP-149-2011-06-16.pdf>
- Brown, K., & Woods, K. (2022). Thirty years of GCSE: A review of student views and experiences. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 29(1), 51-76. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2022.2053946>
- Chalus, R. F., & Stremel, S. (2022). Políticas de avaliação em larga escala: Revisão de literatura. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 7, 1–9. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.7.22244.014>

- Charlot, B. (2021). "Qualidade da educação": O nascimento de um conceito ambíguo. *Educar em Revista*, 37, e81286. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.81286>
- Crepaldi, A. A. de. S., Mariano, S. M. F., Schütz, J. A., Martins, A. V. M. S., Silva, E. A. da., & Freitas, W. M. de. (2024). Políticas públicas e gestão democrática da educação no Brasil: perspectivas e desafios. *Caderno Pedagógico*, 21(5), Article e3742. <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n5-077>
- Emi Hirao, C. E., & Silva, S. P. da. R. (2020). Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP): Uma revisão da literatura. *Olhares: Revista do Departamento de Educação da UNIFESP*, 8(3), 36-52. <https://doi.org/10.34024/olhares.2020.v8.11400>
- Fernandes, D. (2019). Avaliações externas e aprendizagens dos alunos: uma reflexão crítica. *Linhas Críticas*, 25, e24579. <https://doi.org/10.26512/lc.v25i0.24579>
- Ferrarotto, L., & Rodrigues, J. D. Z. (2023). A OCDE e os sistemas de avaliações externas: exemplos e recomendações ao Brasil. *Revista Contemporânea de Educação*, 18(41), 169-188. <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v18i41.54679>.
- Flick, U. (2008). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3ª ed.). Artmed.
- Freitas, L. C. D. (2007). Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação & Sociedade*, 28(100), 965-987. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300016>
- Freitas, L. C. D. (2012). Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, 33(119), 379-404. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>
- Garcia, A. V., & Hillesheim, J. (2017). Pobreza e desigualdades educacionais: uma análise com base nos Planos Nacionais de Educação e nos Planos Plurianuais Federais. *Educar em Revista*, 33(Edição especial 2), 131-147. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51386>
- Garcia, P. S., Fazio, X., Panizzon, D., & Bizzo, N. (2018). Austrália, Brasil e Canadá: Impacto das avaliações no ensino de ciências. *Estudos em Avaliação Educacional*, 29(70), 188-221. <https://doi.org/10.18222/eae.v0ix.4824>
- Gephart, R. P., Jr. (2004). Qualitative Research and the Academy of Management Journal [Editorial]. *Academy of Management Journal*, 47(4), 454-462. <https://doi.org/10.5465/AMJ.2004.14438580>
- Gomes, M. M. (2019). Saeb: definição, características e perspectivas. *Revista Educação Pública*, 19(6), 1-12.

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/6/saeb-definicao-caracteristicas-e-perspectivas>

- Gusmão, F. A. F., & Amorim, S. S. (2023). Revisão sistemática: Pesquisas empíricas acerca do Saeb (1995–2021). *Estudos em Avaliação Educacional*, 34, e09051. <https://doi.org/10.18222/eae.v34.9051>
- Hanushek, E. A., & Wößmann, L. (2020). Education, Knowledge Capital, and Economic Growth. In S. Bradley, & C. Green (Eds.), *The Economics of Education* (2nd ed., pp. 171-182). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-815391-8.00014-8>
- Hernández-Torrano, D., & Courtney, M. G. R. (2021). Modern international large-scale assessment in education: An integrative review and mapping of the literature. *Large-Scale Assessments in Education*, 9(17), 1–33. <https://doi.org/10.1186/s40536-021-00109-1>
- Horta Neto, J. L. (2018). Avaliação educacional no Brasil para além dos testes cognitivos. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 23(1), 37-53. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n1a3990>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). *Prévia da população: Censo Demográfico 2022 - Espírito Santo*. IBGE. https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2022/Previa_da_Populacao/ES_POP2022.pdf
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2023). *Panorama do município de Serra - ES*. IBGE. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/serra/panorama>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2023). *Panorama do município de Vitória - ES*. IBGE. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/vitoria/panorama>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2019). *Resolução MEC/INEP nº 1, de 31 de outubro de 2019*. Estabelece as diretrizes para a realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Diário Oficial da União, Brasília, DF. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-1-de-31-de-outubro-de-2019-226609112>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2020). Testes e questionários. Inep. Gov.br. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/testes-e-questionarios>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2021). SAEB – Sistema de Avaliação da Educação. Inep. Gov.br. <https://www.gov.br/inep/pt-br/area-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb-sistema-de-avaliacao-da-educacao-basica>

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2022). Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Inep. Gov.br. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/SAEB>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2023). SAEB – Diretrizes da Edição de 2023. Inep. https://download.inep.gov.br/saeb/diretrizes_da_edicao/2023.pdf
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2023). *Resultados do IDEB 2023*. Inep. <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/avaliacao-e-exames/ideb/resultados>
- Jannuzzi, P. M., & Patarra, N. L. (2006). *Manual para Capacitação em Indicadores Sociais nas Políticas Públicas e em Direitos Humanos*. Oficina Editorial.
- Jesus, G. R. de., & Araújo, R. C. de. (2024). Sistema de Avaliação da Educação Básica: Uma análise do período entre 2016 e 2022. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, 28, e023013. <https://doi.org/10.22633/rpge.v28i00.19089>
- Klein, R. (2009). Utilização da teoria de resposta ao item no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). *Revista Meta: Avaliação*, 1(2), 125-140. <https://doi.org/10.22347/2175-2753v1i2.38>
- Lacruz, A. J., Américo, B. L., & Carniel, F. (2019). Indicadores de qualidade na educação: Análise discriminante dos desempenhos na Prova Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 24, e240002. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240002>
- Leal, T. M. A., & Alves, T. (2024). Fatores associados ao abandono da profissão docente na educação básica: uma revisão sistemática. *Jornal de Políticas Educacionais*, 18, e94471. <https://doi.org/10.5380/jpe.v17i0.94471>
- Lindner, K. T., & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*, 24, 1–21. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>
- Manzini, E. J. (2012). Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. *Revista Percurso*, 4(2), 149-171. <http://hdl.handle.net/11449/114753>
- Matheny, K. T., Thompson, M. E., Townley-Flores, C., & Reardon, S. F. (2023). Uneven progress: Recent trends in academic performance among US school districts. *American Educational Research Journal*, 60(3), 447–485. <https://doi.org/10.3102/00028312221134769>
- Matucheski, V. L. P. (2020, novembro 11 e dezembro 12). Avaliações em larga escala: Percurso histórico e debates contemporâneos. *Anais do III Seminário*

- Nacional de Pesquisa em Educação (SENPE). Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, Santa Catarina, Brasil. <https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/SENPE/article/view/15018>
- Miranda, H. M. C. G., Seabra, F., & Pacheco, J. A. (2023). Avaliação externa das escolas, regulação por pares, trabalho colaborativo e qualidade educativa: Qual a relação? *Práxis Educativa*, 18, 1–18. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.21863.065>
- Moreira, A. F. B., & Kramer, S. (2007). Contemporaneidade, educação e tecnologia. *Educação & Sociedade*, 28(100), 1037–1057. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300018>
- Osorio, J. M. P. (2014). La prueba PISA del año 2013. *Perfiles Educativos*, 36(143), 7–32. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2014.143.43684>
- Parcerisa, L., Verger, A., & Browes, N. (2022). Teacher autonomy in the age of performance-based accountability: A review based on teaching profession regulatory models (2017–2020). *Education Policy Analysis Archives*, 30(100). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6204>
- Passone, E., & Roncoli, M. G. L. (2022). Revisão da literatura sobre os estudos de responsabilização escolar no Brasil. *Jornal de Políticas Educacionais*, 16(1), 1–24. <https://doi.org/10.5380/jpe.v16i1.84282>
- Pereira, A. D. C. (2016). *Módulo 2-probabilidades e técnicas de amostragem*. Escola Nacional de Administração Pública (Enap). <http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/3033>
- Pestana, M. I. (2016). Trajetória do SAEB: criação, amadurecimento e desafios. *Em Aberto*, 29(96), 71-84. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.29i96.%25p>
- Pinto, A. R., Pereira, A. P. C., & Pereira, C. A. S. (2022). Políticas de accountability em educação básica no Brasil: um estudo a partir da revisão integrativa da literatura. *Dialogia*, 41, e19864. <https://doi.org/10.5585/41.2022.19864>
- Rose, J., Low-Choy, S., Singh, P., & Vasco, D. (2020). NAPLAN discourses: A systematic review after the first decade. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(6), 871-886. <https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1557111>
- Silva, C. C. M., & Stefano Menin, M. S. de. (2024, March). Relações entre clima escolar, desempenho escolar e desenvolvimento de valores: análise da literatura. In *Colloquium Humanarum*. ISSN: 1809-8207 ,21(1), 1-e244777). [10.5747/ch.2024.v20.h577](https://doi.org/10.5747/ch.2024.v20.h577)

- Simielli, L. (2022). Revisão sistemática da literatura brasileira sobre diretores escolares. *Cadernos de Pesquisa*, 52, e08984. <https://doi.org/10.1590/198053148984>
- Soares, R. de C., Weber Neto, N., Coutinho, L. R., Silva, F. J. da., Santos, D. V. dos., & Teles, A. S. (2021). Mineração de dados da educação básica brasileira usando as bases do INEP: Uma revisão sistemática da literatura. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, 19(1), 361–370. <https://doi.org/10.22456/1679-1916.118526>
- Soares, T. E. A., Soares, D. J. M., & Santos, W. D. (2021). Sistema de Avaliação da Educação Básica: revisão sistemática da literatura. *Estudos em Avaliação Educacional*, 32. <https://doi.org/10.18222/eaev32.7839>
- Soares, D. J. M., Soares, T. E. A., & Santos, W. dos. (2020). Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): Revisão sistemática da literatura. *Revista Meta: Avaliação*, 12(37), 912–932. <https://doi.org/10.22347/2175-2753v12i37.2773>
- Soltes, S. de F., Pilatti, L. A., & Silva, S. de C. R. da. (2024). Formação docente na educação básica: Uma revisão sistemática de literatura. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades – Rev. Pemo*, 6, e13443. <https://doi.org/10.47149/pemo.v6.e13443>
- Vasconcelos, C. R. D. D., Leal, I. O. J., & Araújo, J. A. Q. de C. (2020). Nexos entre gestão, avaliação e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em escolas públicas. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, 24(1), 55-70. <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i1.12865>
- Verger, A., Parcerisa, L., & Fontdevila, C. (2019). The growth and spread of large-scale assessments and test-based accountabilities: A political sociology of global education reforms. *Educational Review*, 71(1), 5–30. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1522045>
- Verhine, R. E., & Freitas, A. A. D. S. M. (2012). A avaliação da educação superior: modalidades e tendências no cenário internacional. *Revista Ensino Superior Unicamp*, 3(7), 16-39. http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed07_outubro2012/ARTIGO_PRINCIPAL.pdf
- Trevisol, J. V., & Brasil, A. (2023). As políticas de avaliação da pesquisa e da pós-graduação nos Países Baixos: lições sobre autoavaliação e autonomia institucional. *Revista Brasileira de Educação*, 28, 1-25. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280107>
- Zucatto, L. C., Begnini, K. C. F., Scherer, N., Geloch, R. B., & Giordani, E. M. (2023). Políticas públicas para a educação básica: uma revisão sistemática de literatura. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, 16(47), 199-220. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10183296>

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a fazer parte da pesquisa intitulada **“PERCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOBRE O USO DOS RESULTADOS DO SAEB E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO”**. Trata-se de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Ciências Contábeis e Administração – Linha de Atuação Gestão Escolar – da Fucape Pesquisa e Ensino S/A, que tem como objetivo compreender os usos dos resultados do SAEB pelos profissionais da educação básica e como esses usos contribuem para a qualidade da educação.

PROCEDIMENTO, DURAÇÃO E LOCAL

A produção de dados da pesquisa será realizada por meio da realização de entrevistas individuais. Os áudios das entrevistas serão gravados, visando auxiliar a transcrição das falas e subsidiar a análise de dados. Os contatos com os participantes serão realizados previamente pela pesquisadora, momento em que o objetivo do estudo será apresentado e ocorrerá o convite para participação. As entrevistas ocorrerão presencial ou virtualmente, adequando às preferências dos participantes, e duração, em média, 1 hora cada uma.

RISCOS E DESCONFORTOS

A participação na pesquisa não trará consequências e/ou implicações legais para o(a) sr(a), enquanto participante. Os eventuais riscos na participação na pesquisa poderão envolver constrangimentos ao falar de temas propostos, de percepções e experiências sobre o SAEB. Quando o assunto causar desconforto, o participante terá o direito de não falar ou de solicitar o encerramento da entrevista, sem prejuízos.

BENEFÍCIOS E GARANTIAS OBRIGATÓRIAS

Espera-se que os resultados da pesquisa possam proporcionar reflexões dos participantes e de gestores públicos sobre os usos dos resultados do SAEB. Em termos acadêmicos, os resultados contribuirão para oferecer informações que ajudem a superar resistências e a utilização dos dados de forma mais efetiva, permitindo intervenções que favoreçam o aprendizado dos alunos. A participação na pesquisa é voluntária, não prevê gastos e ao participante é garantido o direito de desistir e/ou retirar o consentimento a qualquer momento. A pesquisadora produzirá os dados da pesquisa prezando pela confidencialidade e privacidade. A identidade do participante e os dados produzidos serão mantidos em sigilo; e a utilização dos dados se dará, exclusivamente, para a Dissertação e publicações acadêmicas subsequentes.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Os procedimentos adotados neste estudo obedecem aos princípios éticos, diretrizes e normas regulamentadoras para pesquisas. Em caso de dúvidas e/ou

maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, o contato deverá ser realizado com a pesquisadora responsável Stefania Rodrigues Broseghini, telefone (27) XXXXX XXXX, e-mail: stefaniarodriguesbroseghini@gmail.com.

Eu, _____,
tenho ciência do exposto e concordo, voluntariamente, em participar da pesquisa.
Declaro ainda que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre o presente documento.

_____, _____ de _____ de 2025.

Participante da pesquisa

Stefania R. Broseghini (pesquisadora)

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

BLOCO 1 – IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

- Código do participante:
- Gênero:
- Escolaridade:
- Conte um pouco sobre sua formação acadêmica: Qual curso superior fez? Qual (Quais) especializações fez?
- Conte também sobre sua experiência profissional na área da educação: Há quanto tempo trabalha na área da educação pública municipal? Em quais redes de ensino trabalha atualmente? Qual é seu cargo/função atual?

BLOCO 2 – QUESTÕES/TÓPICOS

| Dimensão | Questão | Literatura |
|--------------------------------|---|---|
| Significado da avaliação | 1. Para você, o que é o SAEB? O que o SAEB representa para você? | Gusmão e Amorim (2023); Charlot (2021). |
| Experiência com a avaliação | 2. Conte um pouco da sua experiência com o SAEB. Como você participa ou já participou dessa avaliação? | Fernandes (2019); Emi Hirao e Silva (2020). |
| Acesso às informações | 3. Como <u>[professor, pedagogo, coordenador, diretor]</u> você possui acesso às informações geradas pelo SAEB? De que forma essas informações chegam até você? | Basso (2018); Basso et al. (2022). |
| Aspectos positivos e negativos | 4. Quais são os aspectos positivos e negativos do SAEB? | Freitas (2007; 2012); Parcerisa et al. (2022); Horta (2018). |
| Utilidade dos dados do SAEB | 5. Vou citar alguns assuntos a seguir e gostaria que refletisse se os dados do SAEB são utilizados para discutir esses assuntos ou não, ou como poderiam ser utilizados para promover avanços na educação relativos a esses assuntos: a. Gestão: planejamento e implementação de políticas educacionais b. Formação: capacitação de profissionais da educação c. Informativo: transparência e controle social, qualidade das decisões governamentais | Basso (2018); Simielli (2022); Jesus e Araújo (2024); Soltes et al. (2024); Lacruz et al., (2019); Leal e Alves (2024). |

| | | |
|-----------------------|--|--|
| | <p>d. Materiais: análise e atualização de conteúdo pedagógico (além das práticas pedagógicas)</p> <p>e. Recursos: destinação de recursos financeiros para compra de materiais (e melhoria na infraestrutura da escola)</p> <p>f. Políticas salariais: incentivos financeiros para profissionais da educação (política de valorização salarial)</p> | |
| Qualidade da educação | <p>6. Para você, o que é qualidade da educação pública?</p> <p>7. Na sua visão, a utilidade dos resultados do SAEB contribui para a qualidade da educação?</p> <p>8. Você acredita que os resultados do SAEB são utilizados para:</p> <p>a. Melhoria do desempenho de alunos (ou aprovação de alunos)</p> <p>b. Evitar o abandono escolar (ou evasão escolar)</p> <p>c. Diminuir a distorção idade-série</p> <p>d. Promover a regularidade ou permanência do professor na escola</p> | <p>Charlot (2021), Jannuzzi e Patarra (2006), Lindner e Schwab (2020), Fernandes (2019), Basso (2018), Emi Hirao e Silva (2020), Soares et al. (2020), Soares et al. (2021) e Leal e Alves (2024).</p> |
| Considerações Finais | <p>9. Como o SAEB poderia ser mais útil para o seu trabalho?</p> <p>10. Há algo que eu não perguntei que você gostaria de falar ou acrescentar?</p> | <p>Parcerisa et al. (2022); Basso et al. (2022); Fernandes (2019).</p> |