

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA -UNIARA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO, GESTÃO E
INOVAÇÃO**

REGINA SUELI DOS SANTOS VIEIRA

**O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB) e a
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): percepções
docentes de uma escola da rede municipal do interior paulista**

ARARAQUARA - SP

2026

REGINA SUELI DOS SANTOS VIEIRA

**O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB) e a
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): percepções
docentes de uma escola da rede municipal do interior paulista**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de pesquisa: Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Gesqui

ARARAQUARA - SP

2026

FICHA CATALOGRÁFICA

R616a Vieira, Regina Sueli dos Santos

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): percepções docentes de uma escola da rede municipal do interior paulista /Regina Sueli dos Santos Vieira. - Araraquara: Universidade de Araraquara – UNIARA. 2026.
228f

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Gesqui

1. Avaliação externa; 2. BNCC; 3. Práticas Pedagógicas; 4. Saeb. Título.

CDU370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

VIEIRA, Regina Sueli dos Santos - **O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): percepções docentes de uma escola da rede municipal do interior paulista**. 2026. 228f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Regina Sueli dos Santos Vieira

TÍTULO DO TRABALHO: O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): percepções docentes de uma escola da rede municipal do interior paulista

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação / 2026.

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



Regina Sueli dos Santos Vieira

Rua Cesar Giovannetti, 328 Centro Pradópolis –SP
santurcei1@gmail.com



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

Nome da autora: Regina Sueli dos Santos Vieira.

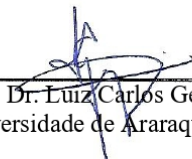
Código de aluno: 15024-001.

Data: 14 de fevereiro de 2026.

Título do Trabalho: "O sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): percepções docentes de uma escola da rede municipal do interior paulista".

Assinaturas dos Examinadores:

Conceito:



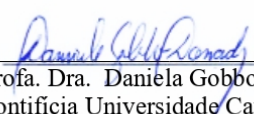
Prof. Dr. Luiz Carlos Gesqui (orientador)
Universidade de Araraquara/UNIARA

(X) Aprovada () Reprovada



Prof. Dra. Maria Betanea Platzer
Universidade de Araraquara/UNIARA

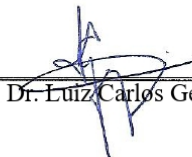
(X) Aprovada () Reprovada



Prof. Dra. Daniela Gobbo Donadon
Pontifícia Universidade Católica de Campinas/PUC

(X) Aprovada () Reprovada

Versão definitiva revisada pelo orientador em: 14/04/2026.



Prof. Dr. Luiz Carlos Gesqui (orientador)

AGRADECIMENTOS

Inspirada no princípio do **Ubuntu** — “*eu sou porque nós somos*” filosofia africana que valoriza a coletividade e a ancestralidade — início estes agradecimentos reconhecendo aqueles que vieram antes de mim e tornaram possível a minha chegada até aqui. Em especial, agradeço aos meus pais, que me educaram com amor, valores e espírito de luta.

A conclusão deste mestrado representa uma conquista que, por muito tempo, pareceu distante. Diante de uma trajetória escolar marcada por limites e dificuldades, comuns àqueles que, como eu, vieram de uma classe social com pouco acesso à educação de qualidade, a produção de uma dissertação configurou-se como um grande desafio. Esse percurso exigiu enfrentamentos constantes: aos textos inicialmente inacessíveis, ao senso comum que insiste em nos limitar, às dificuldades cotidianas e à ideia de que a produção do conhecimento não nos pertence. Com o tempo, porém, o que parecia distante foi se tornando possível.

Ao longo dessa caminhada, vivi momentos de dúvidas, cansaço e insegurança, mas também encontrei apoio, incentivo e pessoas que acreditaram em mim. Foi esse equilíbrio entre desafios e afetos que sustentou minha permanência e me conduziu à conclusão desta etapa tão significativa.

Agradeço, de forma especial, ao meu orientador, Professor Dr. Luiz Carlos Gesqui, pela condução sensível, pela confiança depositada e pela serenidade com que sempre indicou o próximo passo a ser vencido. Às Professoras Dra. Maria Betanea Platzer e Dra. Daniela Gobbo Donadon, agradeço pelas contribuições criteriosas na banca de qualificação e defesa, pela leitura atenta e pelas devolutivas que fortaleceram meu crescimento acadêmico, pessoal e profissional.

À minha família, meu alicerce, registro minha profunda gratidão. Aos meus irmãos Sonia, Geraldo, Edevaldo, Ézio e Lucia; aos meus filhos Mayara, Olavo e Flávia; aos meus amados netos Henry, Cauã, Noemi, Sophia, Livia e Lucca; e, de maneira especial, ao meu marido, Luís Carlos, pelo apoio incondicional, pela paciência e pelo incentivo diário, essenciais para a conclusão deste trabalho.

À colega de mestrado Gislaine, agradeço pela parceria construída ao longo de tantos encontros, trocas e aprendizados compartilhados. Aos colegas do Mestrado Profissional, esse povo guerreiro, meu reconhecimento: juntos, fizemos história.

A todos que caminharam comigo, deixo meu agradecimento e compartilho a alegria desta conquista.

RESUMO

O Ciclo Inicial do Ensino Fundamental, que compreende do 1º ao 5º ano, constitui e tapa central no percurso educacional das crianças brasileiras, período em que se iniciou a inserção sistemática na cultura letrada. Nesse contexto, esta pesquisa teve como objetivo identificar o nível de conhecimento dos professores acerca do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e compreender de que modo seus resultados foram utilizados no planejamento e na efetivação das práticas pedagógicas, em articulação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entre os objetivos específicos, destacaram-se o cotejamento da sustentação legal das políticas de avaliação da Educação Básica, com ênfase no Saeb, e a identificação e análise das práticas pedagógicas docentes a partir de documentos institucionais da escola. Partiu-se da hipótese de que os docentes apresentam conhecimento limitado acerca do Saeb, o que resulta em planejamentos e práticas pedagógicas pouco alinhados às exigências desse sistema avaliativo. A pesquisa caracterizou-se como qualitativa e desenvolveu-se por meio de um estudo de caso de natureza explicativa, tendo como procedimento de coleta de dados a aplicação de questionários a dezoito docentes do Ciclo Inicial do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal do interior paulista. O referencial teórico-metodológico fundamentou-se, sobretudo, nas contribuições de Freitas (2007; 2012; 2014), em diálogo com autores críticos da avaliação educacional, considerando a centralidade dos indicadores do Saeb e suas implicações para o trabalho docente. Os resultados evidenciaram que, embora os docentes tenham reconhecido a presença do Saeb no contexto das políticas educacionais, predominou uma compreensão limitada acerca de suas finalidades, usos pedagógicos e implicações para o planejamento e a prática docente. Observou-se, ainda, a recorrência de respostas evasivas, silêncios e não posicionamentos, indicando que os efeitos das avaliações em larga escala tenderam a operar de forma indireta e naturalizada no cotidiano escolar. Como desdobramento da pesquisa, foi elaborado um produto educacional na forma de um encontro de formação continuada, de caráter formativo e reflexivo, voltado à leitura crítica do Saeb e à ressignificação do uso de seus resultados no planejamento pedagógico, em consonância com os princípios do mestrado profissional.

Palavras-chave: avaliação externa. BNCC. práticas pedagógicas. Saeb.

ABSTRACT

The Initial Cycle of Elementary Education, which comprises the 1st to the 5th grades, constitutes a central stage in the educational trajectory of Brazilian children, a period in which their systematic insertion into literate culture begins. In this context, this study aimed to identify teachers' level of knowledge regarding the Basic Education Assessment System (Saeb) and to understand how its results have been used in pedagogical planning and in the implementation of teaching practices, in articulation with the National Common Core Curriculum (BNCC). Among the specific objectives, the study sought to examine the legal framework underpinning Basic Education assessment policies, with an emphasis on Saeb, and to identify and analyze teaching practices based on the school's institutional documents. The research was grounded on the hypothesis that teachers have limited knowledge about Saeb, which results in pedagogical planning and practices that are insufficiently aligned with the demands of this assessment system. The study is characterized as qualitative and was conducted through an explanatory case study. Data were collected through questionnaires administered to eighteen teachers from a public municipal school in the interior of the state of São Paulo. The theoretical and methodological framework was mainly based on the contributions of Freitas (2007; 2012; 2014), in dialogue with critical authors in the field of educational assessment, considering the centrality of Saeb indicators and their implications for teaching work. The results revealed that, although teachers recognize the presence of Saeb within the context of educational policies, there is a predominant limited understanding of its purposes, pedagogical uses, and implications for planning and teaching practice. It was also observed the recurrence of evasive responses, silences, and lack of positioning, indicating that the effects of large-scale assessments tend to operate in an indirect and naturalized manner in everyday school life. As an outcome of the research, an educational product was developed in the form of a continuing education meeting, with a formative and reflective approach, aimed at promoting a critical reading of Saeb and the re-signification of the use of its results in pedagogical planning, in line with the principles of professional master's programs.

Keywords: external assessment. BNCC. pedagogical practices. Saeb.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Autopercepção dos professores sobre seu domínio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) nos anos iniciais e suas implicações pedagógicas	57
Tabela 2: Nível de conhecimento dos docentes sobre a LDB (Lei nº 9.394/96) nos anos iniciais.....	59
Tabela 3: Nível de conhecimento dos docentes sobre o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) nos anos iniciais.....	61
Tabela 4: Nível de conhecimento dos docentes sobre a Meta 5 do PNE: alfabetização até o final do 3º ano do ensino fundamental.....	62
Tabela 5: Nível de conhecimento dos docentes sobre a Meta 7 do PNE: qualidade da educação e alcance do IDEB.....	64
Tabela 6: Nível de conhecimento dos docentes sobre BNCC.....	66
Tabela 7: Percepção dos docentes sobre a influência do Saeb na elaboração do plano de aula.....	68
Tabela 8: Percepção dos docentes sobre a influência das avaliações Saeb na prática pedagógica.....	70
Tabela 9: Frequência de realização de atividades específicas para preparação dos alunos para o Saeb.....	71
Tabela 10: Estratégias docentes para a preparação dos alunos frente à avaliação do Saeb.....	73
Tabela 11: Impactos da preparação para o Saeb no cumprimento do planejamento anual docente.....	76
Tabela 12: Percepções docentes sobre as dificuldades no ensino da Língua Portuguesa e Matemática.....	77
Tabela 13: Percepções docentes sobre os efeitos do Saeb na prática pedagógica.....	79
Tabela 14: Expectativas em Relação aos Resultados da Pesquisa.....	81
Tabela 15: Expectativas sobre as contribuições da pesquisa para a prática docente.....	83
Tabela 16: Considerações adicionais dos respondentes	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese do mapeamento inicial.....	21
Quadro 2 - Levantamento bibliográfico a partir do descritor “avaliação em larga escala”.....	32
Quadro 3 - Levantamento bibliográfico a partir do descritor “práticas pedagógicas”.....	37
Quadro 4 - Levantamento bibliográfico a partir do descritor “SAEB”.....	39
Quadro 5 - Levantamento bibliográfico a partir do descritor “BNCC”.....	43
Quadro 6 - IDEB da Unidade Escolar.....	52
Quadro 7 – Perfil dos respondentes.....	59
Quadro 8 – Síntese do encontro formativo.....	91

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ANA- Avaliação Nacional da Alfabetização

ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

BDTD – Bibliografia Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum curricular

CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CBM - Centro Universitário Barão de Mauá

CNS – Conselho Nacional de Saúde

COMEPRA – Conselho Municipal de Educação de Pradópolis

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

FESLJ – Faculdade de Educação São Luís de Jaboticabal

HTPC – Hora Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PSP - Prova São Paulo

PEB I – Professor da educação básica – (1º aos 5º anos)

IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

INEP - Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos.

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGPEGI - Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação

ProBNCC - Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular

RME-SP - Rede Municipal de Ensino de São Paulo

SciELO- *Scientific Electronic Library Online*.

SEDUC – Secretaria de Educação de São Paulo

SME - Secretaria Municipal de Educação de Pradópolis

SMEC- Pradópolis - Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Pradópolis

SMEDC -- Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias

SNE - Sistema Nacional de Educação

TCI – Termo de Consentimento Institucional.

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCPR – Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável.

UFSCar- Universidade Federal de São Carlos

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

UNIARA - Universidade de Araraquara.

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
1.1. Mapeamento bibliográfico inicial.....	14
1.2. O Problema.....	22
1.3. Justificativa.....	22
1.4. Hipótese.....	23
1.5. Objetivo Geral.....	23
1.6 Objetivo Específico.....	23
2. MÉTODO.....	24
2.1. Campo empírico.....	24
2.1. Procedimento de Coleta.....	24
2.3. Procedimento de Análise.....	25
2.4. Estrutura do texto.....	26
Seção 3: O MAPEAMENTO SECUNDÁRIO.....	27
Seção 4: O SAEB, A BNCC E MÉTRICA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO.....	42
4.1. O Saeb: sustentação legal e histórica.....	42
4.2. A BNCC: sustentação legal e histórica.....	45
4.3. Qualidade da educação via métrica da BNCC e do Saeb.....	46
4.4 O campo empírico.....	50
4.5. Contexto Municipal.....	50
4.6. Unidade escolar.....	50
4.7. Conhecimento e utilização do Saeb: análise das compreensões e práticas docentes.....	51
4.8. Instrumento.....	52
Seção 5: O PRODUTO.....	85
5.1. Proposta do encontro de formação.....	85
5.2. Estrutura do Encontro de Formação.....	87
5.3. Ficha de avaliação.....	88
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS	96
Anexo A: Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa.....	106
Apêndice A: Instrumento de coleta – questionário.....	107

1 INTRODUÇÃO

Graduada em história pela Faculdade de Educação São Luís de Jaboticabal (FESLJ) em 1996; Pedagogia: Habilitação em administração e supervisão escolar do ensino básico. Além disso, possui especializações como Gestão Pública pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Psicopedagoga pela Faculdade Anhanguera de Sertãozinho SP e Supervisão e Orientação Educacional pelo Centro Universitário Barão de Mauá (CBM).

Em 1993, iniciou como docente em uma Escola Municipal de Educação Infantil onde permaneceu por oito anos. Entre mil novecentos e noventa e nove a dois mil e seis, atuou como coordenadora pedagógica nas escolas do ensino fundamental e infantil do município do interior paulista, antes da municipalização. Exerceu cargos comissionados como Assessora Técnica do Ensino Fundamental e Supervisora de Ensino na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de 2007 a 2012; presidiu o Conselho Municipal de Educação de Pradópolis (COMEPR) por dois anos (2019/2021); em 2013 retornou à sua função original como professora de educação básica do Ensino Fundamental I (Peb I). Em meados de março de 2021, assumiu como Assistente Técnico do ensino Fundamental no Departamento de Educação; em dois mil e vinte e quatro retornou no cargo de origem como professora.

O interesse em cursar um mestrado surgiu ainda durante minha primeira graduação. Contudo, naquele momento, com filhos pequenos e múltiplas responsabilidades, essa possibilidade precisou ser adiada, permanecendo como um desejo latente, quase como uma brasa encoberta. Ao longo dos anos, atuei tanto na gestão quanto na docência, especialmente no campo da alfabetização. Nesse percurso, emergiram inúmeras inquietações relacionadas à aprendizagem das crianças e às avaliações externas. Observava, cotidianamente, que os alunos apresentavam avanços significativos desde a entrada no Ensino Fundamental, porém, quando submetidos às avaliações externas, evidenciavam dificuldades importantes, sobretudo na interpretação de textos e no raciocínio lógico-matemático.

Essa percepção gerou a preocupação que motivou a presente pesquisa. A constatação de que os indicadores do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) apresentam avanços pouco expressivos, apesar do empenho dos profissionais envolvidos no processo educativo, despertou questionamentos mais amplos sobre como se define excelência no contexto educacional brasileiro. Ressalta-se, contudo, que esta investigação não tem como foco discutir ou aprofundar o conceito de qualidade da educação, mas compreender os elementos que influenciam a articulação entre os indicadores avaliativos e as práticas pedagógicas docentes.

Diante dessas inquietações, esta investigação orienta-se pela seguinte questão: de que forma os professores compreendem e utilizam os indicadores do Saeb na elaboração do planejamento pedagógico e no desenvolvimento de suas práticas em sala de aula? Para tanto, realizou-se um mapeamento bibliográfico inicial e secundário, com vistas a identificar o que a produção acadêmica brasileira tem discutido sobre a relação entre avaliações em larga escala, planejamento docente e práticas pedagógicas.

1.1 Mapeamento bibliográfico inicial

A partir da inquietação citada realizou-se um mapeamento bibliográfico inicial a partir de quatro palavras-chave, em suas expressões exatas, no caso, avaliação externa, práticas pedagógicas, Saeb e BNCC em três bases de pesquisa, sendo elas: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes (CAPES, 2024), banco de artigos científicos publicados em periódicos da *Scientific Electronic Library Online* - SciELO (SciELO, 2024) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD, 2024). O recorte temporal adotado abarcou o período de 2010 a 2024.

A primeira etapa consistiu na leitura dos títulos, com a finalidade de identificar produções potencialmente alinhadas ao objeto da pesquisa. Em seguida, procedeu-se à leitura dos resumos, etapa na qual foram examinados o autor, o ano de publicação, o tipo de trabalho, o objetivo principal, o local de realização da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados e os principais resultados apresentados. A segunda leitura dos resumos teve como propósito aprofundar essa análise inicial, buscando reconhecer relações mais diretas com o objeto investigado, de modo a selecionar estudos que contribuíssem efetivamente para a construção teórica e metodológica deste trabalho. Essa sistematização permitiu maior precisão na escolha das obras e na identificação de tendências, lacunas e convergências no campo estudado.

Ao término do mapeamento bibliográfico inicial foram selecionadas vinte e uma (21) produções, sendo seis com a utilização da palavra-chave avaliação em larga escala, cinco com a utilização da palavra BNCC, quatro com a utilização com a palavra Ideb e seis com a utilização da palavra-chave práticas pedagógicas, viabilizando assim a elaboração de alguns registros e apontamentos quanto ao modo e como o campo educacional brasileiro tem investigado situações relacionadas à minha inquietação.

Palavra-chave: Avaliação em larga escala

Em sua pesquisa Maia (2010), analisou o modo como os professores lidam com a proposta de avaliação diagnóstica da Provinha Brasil, no ano de 2009, e como esse recurso pode impactar o desenvolvimento pedagógico de duas escolas da rede municipal de Belo Horizonte. A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas semiestruturadas com os professores responsáveis pela alfabetização. Os resultados apontaram para a dificuldade dos docentes em distinguir as diferentes finalidades das avaliações às quais a escola está submetida de forma sistemática. Além disso, a pesquisa revelou que, ao adotarem abordagens distintas na utilização dos testes e dos resultados da Provinha, os professores passam a avaliar os limites e as possibilidades pedagógicas desse recurso.

Martins (2015) investigou as repercussões das avaliações externas como a prova Brasil, Provinha Brasil e Saresp em um município de médio porte no interior de São Paulo. A coleta de dados foi realizada por meio de levantamento de bibliografia e documentos. O estudo demonstrou que a maioria dos docentes não se opõe à avaliação em si, porém a análise dos dados sugere que as avaliações têm gerado uma competição entre as escolas, causando estresse e pressão, direcionando o trabalho para a preparação das avaliações e gerando críticas em relação aos incentivos oferecidos pelo estado.

Rubio e Mendes (2020) exploraram a percepção de professores do ensino fundamental I (do 1º ao 5º ano) em uma escola municipal do interior de São Paulo sobre a avaliação externa. A coleta de dados foi realizada por meio de abordagem qualitativa, incluindo observação, entrevistas semiestruturadas e análise documental. O estudo abrangeu o período de 2009 a 2017 em relação aos dados da rede municipal. O objetivo foi analisar as possíveis influências da avaliação externa na prática pedagógica dos professores. Identificaram-se influências da política de avaliação externa na prática pedagógica, configuradas nas categorias: responsabilização vertical; busca por melhores resultados da escola/professores por meio de simulados e de treinamento das crianças; e o estreitamento curricular para atender o que se avalia (mede) nas avaliações externas.

Malta (2022) examinou a influência da política de avaliação da alfabetização na definição das diretrizes educacionais no Brasil. A coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa documental com análise crítica da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Os resultados revelaram desempenho preocupante e obstáculos na garantia da progressão do aprendizado, um aspecto crucial para a educação básica. As políticas do Estado em relação à alfabetização são influenciadas por interesses, intenções e decisões que variam de acordo com o contexto político, mudando a cada novo governo.

Gesqui e Manzoli (2023) analisaram os impactos do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) nas práticas pedagógicas de professores e gestores em escolas públicas do ensino regular do estado de São Paulo. A pesquisa foi realizada por meio de questionários online e ressaltou a importância do conhecimento dos educadores em relação aos índices de qualidade educacional gerados pelo Saresp, como instrumento para compreender o desenvolvimento educacional dos alunos. Além disso, o estudo abordou as metas e ferramentas do Saresp para promover a melhoria constante na qualidade da educação oferecida nas instituições de ensino público de São Paulo.

Costa (2023) investigou de que forma ocorre a recontextualização dos dados provenientes das avaliações do Saeb, visando embasar ações práticas no contexto educacional. O estudo foi realizado em oito escolas da rede municipal de São Lourenço do Oeste – SC, envolvendo 24 professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (2º, 3º e 5º anos) e 14 gestores, totalizando 38 participantes. O objetivo foi analisar a concepção e os objetivos das avaliações em larga escala, assim como verificar se os profissionais da educação básica têm conhecimento e compreensão dos resultados obtidos.

Palavra-chave: IDEB

Almeida (2020) abordou a influência das avaliações na tomada de decisões e práticas dentro de uma rede de ensino. O estudo foi baseado em entrevistas com o secretário de educação, gestores escolares e grupos focais com professores. Os resultados revelam não apenas as medidas implementadas pela rede, mas também sinais de uma submissão dos profissionais da educação a uma lógica gerencial que domina a política educacional atualmente.

Furtado (2020) examinou a validade dos dados obtidos através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no planejamento de medidas educacionais em instituições de ensino que atendem os anos finais. A coleta de informações foi realizada através de análise documental e observação dos cenários da pesquisa, seguindo uma abordagem metodológica qualitativa, empregando um questionário estruturado. Os resultados indicaram que as escolas apresentam características similares em relação à sua operacionalização e direcionamento pedagógico. Logo, não foi confirmada a validade dos dados do Ideb no planejamento, divulgação e implementação de medidas educacionais.

Brito e Carvalhêdo (2021) descobriram que as avaliações externas ajudam a fazer análises reflexivas sobre as práticas que foram feitas nos primeiros anos do ensino fundamental. Os resultados dessas entrevistas semiestruturadas realizadas com professores e coordenadores pedagógicos mostram que essas avaliações ajudam a criar uma cultura de avaliação.

Teixeira, Machado da Costa Pereira e Moreira (2022) procuraram elementos que demonstrassem as mudanças na forma como o trabalho docente foi organizado quando o teste cognitivo do Saeb foi usado na disciplina de matemática no 9o ano do ensino fundamental. Pesquisa qualitativa do Distrito Federal será feita através de questionário. Conclui que as escolas não usam os resultados do Saeb para moldar suas ações educativas; no entanto, elas podem usá-los para outros propósitos.

Palavra-chave: Práticas pedagógicas

Lima e Moura (2018) discutiu a formação continuada para professores e como ela afeta a prática pedagógica. A técnica de coleta de dados utilizada foi uma abordagem qualitativa em pesquisas bibliográficas e documentais. O resultado foi que a formação continuada oferece oportunidades para ressignificar a prática docente e cria espaços para fortalecer a relação entre teoria e prática.

Torrezan (2018) analisou as percepções de professores de salas regulares e professores coordenadores que trabalhavam junto aos anos iniciais do Ensino Fundamental, n caso do 2º ao 5º ano, em escolas estaduais de um município localizado no interior paulista.

O instrumento de coleta de dados foi um mapeamento de produção qualitativa em bases de dados de três universidades estaduais paulistas (USP, UNESP e UNICAMP), em ambos os casos no período de 1996 a 2016. Essas bases de dados resultam da avaliação do trabalho pedagógico realizado pelos professores, que pode ser utilizada para planejar e replanejar as práticas pedagógicas.

Observam-se a concentração exclusiva em componentes curriculares avaliados; a padronização do ensino; o controle e o direcionamento do trabalho docente; a limitação da autonomia dos professores em sala de aula; o apoio a um ensino baseado na repetição e na memorização de conteúdo; o estabelecimento de um ritmo de aprendizagem único, que pode excluir alguns estudantes; e o treinamento dos alunos para participar do processo de avaliação, incluindo turmas que não foram avaliadas.

Sahium e Magalhães (2020) discutiram como os professores da educação básica podem usar os resultados das avaliações externas para melhorar o ensino-aprendizagem dos alunos. O método de coleta de dados foi a pesquisa bibliográfica qualitativa e exploratória. A conclusão mostra que, embora as avaliações externas sejam úteis para melhorar a qualidade da educação, elas são mais centradas na avaliação da escola do que no processo de ensino e ignoram outros fatores que influenciam o ensino-aprendizagem, como a situação socioeconômica, a estrutura familiar e a localização da escola.

Coenga e Ribeiro (2022) investigaram o tratamento que os professores deram no procedimento de leitura presente na matriz de referência do Saeb o campo empírico foi nos anos finais do ensino fundamental de uma na Escola Estadual localizada no município de Cuiabá. O método qualitativo foi utilizado para coletar dados por meio de entrevistas e questionários estruturados. Os resultados mostraram que entender a Matriz de Referência Saeb é fundamental para o processo de formação leitora do aluno.

Cruz (2022) buscou entender a relação entre as atividades pedagógicas realizadas dentro das escolas e os resultados das avaliações externas padronizadas. Em particular, o campo empírico foi o campo de pesquisa qualitativa e o método de pesquisa descritiva foi usado para coletar dados. O foco da pesquisa foi a avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no campo de ensino fundamental do município de Humaitá-AM. Reafirmamos que, no cotidiano da escola municipal investigada, existem práticas gestoras e docentes que promovem o aprendizado global dos alunos, tornando-os participantes ativos da construção de seu conhecimento. No entanto, também foram encontradas práticas de alfabetização que se concentram exclusivamente no treinamento para avaliações externas, como o Saeb.

Leal (2022) identificou os problemas que os professores do quinto ano do ensino fundamental enfrentam com o Saeb. Descrever como esses professores interpretam o Saeb ao tomar decisões sobre suas práticas, explique como os professores veem a importância do Saeb para melhorar o ensino fundamental e analise os desafios apresentados pelo Saeb a partir das histórias dos professores do quinto ano do ensino fundamental. O campo empírico é uma experiência em duas escolas da Rede Municipal de Teresina, no Piauí, com três professores do quinto ano que participaram de duas ou mais edições da pesquisa qualitativa Saeb.

De acordo com os dispositivos de produção de dados, como a Observação Participante, o Memorial de Prática e a Entrevista Narrativa, a avaliação de larga escala está se tornando cada vez mais importante na formulação de políticas educacionais, e isso está se alinhando cada vez mais com o ideário mercadológico internacional. Assim, aceitando os resultados do Saeb e do Ideb como ferramentas para definir a qualidade da educação no Brasil, afetando e orientando a prática dos professores para atingir os objetivos estabelecidos, criando pressões e preocupações em relação ao cumprimento dos índices impostos pelas escolas e sistemas de ensino.

Palavra-chave BNCC

Rocha e Pereira (2016), apoiam na noção de campo científico proposta por Bourdieu, investigam os discursos de organismos oficiais e publicações acadêmicas a fim de compreender como a temática da formação docente e do currículo é construída. O estudo destaca a

diversidade de posicionamentos no campo educacional, evidenciando a disputa por legitimidade e autoridade na definição das diretrizes curriculares, o que reforça o caráter político da construção da BNCC e de suas implicações para a formação docente.

Branco *et al.* (2019) analisam a proposta de equidade de oportunidades presente na BNCC, compreendida pelo Governo Federal como uma ação democrática. A partir de pesquisa bibliográfica, os autores argumentam que a efetivação da democracia na educação requer a consolidação de um Sistema Nacional de Educação (SNE) e o fortalecimento do Regime de Colaboração entre os entes federados. Nesse sentido, sustentam que a implementação isolada de uma base comum curricular não é suficiente para garantir a equidade educacional, sendo necessário um esforço articulado e sistêmico que contemple as especificidades regionais e locais da educação brasileira.

Piassa (2019) propõe uma reflexão filosófica e crítica acerca do conceito de diferença presente nos fundamentos pedagógicos da BNCC, compreendendo-o como expressão das demandas sociais características da pós-modernidade. A pesquisa, de natureza filosófica, fundamenta-se em autores da Teoria Crítica, cujas contribuições permitiram uma leitura da racionalidade contemporânea ancorada na noção de diferença e seus desdobramentos. Para a análise da BNCC, a autora também recorreu à Análise do Discurso, com base na abordagem proposta por Michel Pêcheux. Ao final do estudo, conclui-se que, embora os termos "diferença" e "diversidade" estejam presentes ao longo de todo o documento, sua lógica interna mantém-se alinhada à razão instrumental, revelando a permanência de uma racionalidade que contribui para a reprodução de uma sociedade danificada.

Juca (2020) analisa os impactos da BNCC sobre a autonomia docente, a partir de um estudo qualitativo que envolveu levantamento bibliográfico, análise documental e entrevistas semiestruturadas com professores efetivos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Distrito Educacional Campo Velho, em Quixadá, Ceará. A pesquisa evidencia que o conceito de competências, central na BNCC, articula-se com os interesses da classe dominante ao atrelar o ensino à lógica da disseminação utilitária do conhecimento. Nesse contexto, a autonomia docente só se torna viável a partir da desburocratização das atividades escolares, da superação das rotinas padronizadas e de transformações nas estruturas sociais. Enquanto essas condições não se concretizam, a autonomia coletiva pode ser parcialmente fomentada por meio de estratégias pedagógicas críticas, que ampliem a compreensão dos docentes e estudantes sobre a realidade social. O estudo reafirma, assim, o potencial transformador do trabalho docente, compreendido como uma ação que combina dimensões objetivas e subjetivas capazes de gerar formas de expressão e impulsionar mudanças na sociedade.

Gontijo, Costa e Perovano (2020) focalizaram a forma como a alfabetização é concebida na BNCC, por meio de uma pesquisa documental que aponta a prevalência de um modelo funcional, influenciado por orientações da Unesco para a educação de adultos. Tal modelo, compatível com a noção de competência adotada pela BNCC, restringe a alfabetização à consciência fonológica e à técnica de escrita, com o objetivo de formar sujeitos ajustados à ordem social vigente, em consonância com o modelo produtivo atual.

Dentre as delimitações aqui utilizadas, que o campo educacional brasileiro tem investigado, entre outros temas relacionados ao Ensino Fundamental, os desdobramentos da avaliação em larga escala, a qualidade na educação através do Saeb, porém, não foram identificadas produções que tenham como objeto de investigação, ou de análise, que evidencie a utilização, por parte dos docentes, dos indicadores do Saeb no planejamento e efetivação de suas práticas pedagógicas.

O Quadro 1 sintetiza as informações das produções selecionadas no mapeamento bibliográfico inicial realizado.

Quadro 1- Síntese do mapeamento inicial

Palavra chave	Produção acadêmica	Principais resultados
Avaliação em larga escala	Maia, 2010	Os resultados indicam que os docentes têm dificuldade em diferenciar as finalidades das avaliações aplicadas na escola.
	Martins, 2015	As avaliações em larga escala têm promovido uma competição entre as escolas, resultando em estresse e pressão sobre os profissionais, além de direcionar o trabalho pedagógico.
	Rubio e Mendes, 2020	A política de avaliação externa influencia a prática pedagógica, gerando responsabilização, foco em resultados por meio de simulados e treinamento das crianças, além do estreitamento do currículo aos conteúdos avaliados.
	Malta, 2022	As políticas estaduais de alfabetização refletem interesses e decisões que variam conforme o contexto político, sendo frequentemente modificadas a cada novo governo.
	Gesqui e Manzoli, 2023	O estudo destacou a importância de os educadores compreenderem os índices de qualidade do SARESP como ferramenta para acompanhar o desenvolvimento dos alunos.
	Costa, 2023	Constatou-se que a ausência de discussão e uso dos dados das avaliações prejudica a compreensão das políticas educacionais, e que professores e gestores consideram as provas padronizadas limitadas.
Ideb	Almeida, 2020	Além de refletir princípios do gerencialismo, a BNCC serve como referência para currículos, formação docente e avaliações externas, estabelecendo “direitos de aprendizagem” que orientam e regulam toda a educação básica.
	Furtado, 2020	As análises mostraram que as escolas apresentam características semelhantes em seu funcionamento e encaminhamentos pedagógicos, não evidenciando, portanto, a efetiva utilização dos índices do Ideb no planejamento pedagógico.
	Brito e Cavalcêdo, 2021	Mostram que essas avaliações ajudam a criar uma cultura de avaliação.
	Teixeira, Machado da Costa Pereira e Moreira, 2022	Muitos docentes reconhecem a importância das avaliações externas, mas criticam seu caráter classificatório e a pouca contribuição efetiva para o planejamento e a melhoria das práticas pedagógicas.
Práticas pedagógicas	Lima e Moura, 2018	Evidencia que o Saeb tem sido legitimado como instrumento central das políticas educacionais, alinhado a uma lógica de responsabilização e metas, impactando diretamente o trabalho docente.
	Torresan, 2018	a avaliação em larga escala influencia fortemente o trabalho docente, promovendo padronização, controle e uso dos resultados para planejamento, mas também restringindo a autonomia.
	Sahium e Magalhães, 2020	As avaliações externas se concentram em medir o que é ensinado e o desempenho escolar, desconsiderando fatores determinantes do processo de ensino-aprendizagem, como as condições socioeconômicas, a estrutura familiar e o contexto da escola.
	Coenga e Ribeiro, 2022	Apontam para a importância de entendimento da Matriz de Referência SAEB para o processo de formação leitora do aluno
	Cruz, 2022	Foram identificadas práticas totalmente direcionadas ao treinamento para a realização das avaliações externas, nesse caso o SAEB, e ainda práticas de alfabetização que não contemplam, nem consideram o estudante como protagonista no processo.
	Leal, 2022	Revela que as avaliações em larga escala geram pressões, influenciam decisões pedagógicas e redirecionam práticas dos professores do 5º ano na busca por resultados.
BNCC	Rocha e Pereira, 2016	Foi possível identificar evidências de que 26 práticas administrativo-pedagógicas podem contribuir para o desempenho dos alunos na Prova Brasil.
	Branco <i>et al.</i> , 2019	Constatou-se que a BNCC privilegia a empregabilidade e a lógica das competências em um modelo prescritivo e eficientista, afastando-se de uma formação crítica e emancipatória ao atender às demandas do mercado neoliberal.
	Piassa, 2019	Vidência a necessidade de uma abordagem curricular crítica que reconheça a diferença como valor formativo e emancipador, e não como mecanismo de padronização.
	Lacerda e Jucá, 2020	Apesar das desigualdades sociais, é possível promover a autonomia e a criticidade dos alunos, sendo o trabalho docente fundamental para impulsionar transformações no ensino e na aprendizagem.
	Gontijo, Costa e Perovano, 2020	O modelo de alfabetização funcional da Unesco, alinhado à BNCC, limita a alfabetização ao treino técnico e à consciência fonológica, voltando-se à adaptação dos indivíduos ao modelo social e produtivo vigente.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2026).

1.2 O Problema

Legalmente a qualidade da educação básica é mensurada pelos indicadores do Saeb (Brasil, 2014), e é um direito fundamental de todos os cidadãos brasileiros (Brasil, 1988),

portanto, não alcançar as metas no Saeb corresponde a não oferecer uma educação de qualidade que por sua vez corresponde a não cumprir um direito legalmente estabelecido. Assim o problema de pesquisa pode ser descrito na seguinte pergunta: o nível de conhecimento dos professores acerca do Saeb e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contribui para a elaboração de um planejamento pedagógico alinhado às orientações do Saeb e da BNCC (Brasil,2017)?

1.3 Justificativa

A relevância do tema investigado se evidencia a partir do mapeamento bibliográfico inicial, o qual permitiu identificar lacunas significativas na produção acadêmica que discute, de forma articulada, o conceito de qualidade educacional associado aos indicadores do Saeb e às implicações de seu uso no planejamento pedagógico. Observou-se que, embora o Saeb constitua um dos principais instrumentos de avaliação em larga escala no Brasil, ainda são restritos os estudos que problematizam sua interface com as práticas pedagógicas cotidianas e com a compreensão docente acerca da qualidade da educação. Soma-se a isso uma motivação de caráter pessoal e profissional, uma vez que o interesse pela temática emerge, sobretudo, da minha trajetória como professora da educação básica, marcada por experiências concretas com processos avaliativos e seus desdobramentos no cotidiano escolar. Dessa forma, esta pesquisa contribui para o campo educacional brasileiro ao oferecer subsídios teóricos e analíticos que auxiliam na compreensão crítica dessa relação, ampliando o debate e fortalecendo o diálogo entre avaliação, qualidade e prática pedagógica no contexto empírico investigado.

O Plano Nacional de Educação - PNE, instituiu vinte metas para a educação do Brasil entre os anos de 2014 e 2024. Uma dessas metas, no caso a Meta 7, estabeleceu como objetivo central "fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb" (Brasil, 2014, p.7), desdobrando-se em trinta e seis estratégias para alcançá-la. Bof (2021) analisou a estrutura e a organização dessas trinta e seis (36) estratégias, buscando compreender sua articulação interna no alcance da melhoria da qualidade da educação básica, e identificou a predominância de diferentes eixos temáticos, tais como currículo, formação docente, gestão escolar, avaliação educacional e financiamento, evidenciando a centralidade atribuída aos mecanismos avaliativos como indutores das políticas de qualidade.

Esta pesquisa centrou-se na análise das percepções docentes acerca do Saeb e da BNCC, tomando como referência os direcionamentos estabelecidos pela Meta 7 do PNE (Brasil, 2014).

Deliberadamente, o estudo não se deteve na problematização do conceito de qualidade da educação, por se tratar de uma noção amplamente discutida e consolidada na literatura especializada, priorizando, assim, a compreensão dos sentidos atribuídos pelos professores às políticas avaliativas e curriculares no contexto de suas práticas pedagógicas.

Ao privilegiar a escuta e a análise dos sentidos atribuídos pelos professores às políticas avaliativas e curriculares, a investigação buscou evidenciar as tensões, mediações e recontextualizações produzidas no interior da escola diante de mecanismos de regulação externa. Assim, o foco analítico adotado permitiu compreender como o Saeb e a BNCC são apropriados, ressignificados ou tensionados pelos docentes, revelando os limites de uma concepção de qualidade ancorada predominantemente em indicadores e resultados mensuráveis.

1.4 Hipótese

Esta pesquisa parte da hipótese de que os docentes apresentam conhecimento limitado sobre o Saeb e sobre a BNCC, o que pode repercutir em práticas de planejamento pedagógico pouco alinhadas às diretrizes dessas políticas educacionais.

1.5 Objetivo Geral

Esta pesquisa teve como objetivo identificar o nível de conhecimento dos professores acerca do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e compreender de que modo seus resultados foram utilizados no planejamento e na efetivação das práticas pedagógicas, em articulação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

1.6 Objetivos Específicos

Entre os objetivos específicos, destacaram-se o cotejamento da sustentação legal das políticas de avaliação da Educação Básica, com ênfase no Saeb, e a identificação e análise das práticas pedagógicas docentes a partir de documentos institucionais da escola.

2 MÉTODO

Esta pesquisa assumiu abordagem qualitativa, de natureza interpretativa desenvolvida a partir de um estudo de caso tendo, como campo empírico uma escola da rede pública municipal de ensino, o foco investigativo concentrou-se nos docentes, especificamente na análise de suas compreensões e dos modos de utilização dos indicadores Saeb no planejamento e efetivação de suas práticas pedagógicas. A realização da pesquisa foi devidamente autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Araraquara por meio do Parecer Consubstanciado nº 7.231.852 (Anexo A), assegurando o atendimento aos preceitos éticos que regem pesquisas envolvendo seres humanos.

2.1 Campo empírico

O campo empírico da pesquisa constituiu-se em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada no interior paulista. A escola foi selecionada por contar com um número significativo de professores alfabetizadores efetivos, o que possibilitou acompanhar práticas consolidadas e analisar diferentes modos de utilização dos indicadores educacionais.

2.2 Procedimentos de coleta

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário impresso direcionado aos professores (Apêndice A), de modo presencial, em um Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), combinado com o gestor da escola e previamente agendado com os respondentes. O tempo para sua conclusão foi de aproximadamente quarenta (40) minutos.

O campo empírico investigado contava uma população de vinte e nove (29) docentes sendo vinte e três (23) Peb I responsáveis por turmas e seis especialistas, no caso dois de artes, dois de educação física e dois de inglês. Todos os docentes foram convidados a participar como respondente do questionário.

Os critérios de inclusão abrangeram professor em exercício em alguma das turmas, demonstrar interesse em participar da entrevista e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ao passo que os critérios de exclusão corresponderam à não atuação docente em turmas, não demonstrar interesse em participar da entrevista e não assinar o TCLE. A amostra constitui pelo total de respondentes que concluírem o questionário, isto é, por aqueles

que não retirem sua concordância ou interromperem sua participação na pesquisa a qualquer momento.

Os dados produzidos foram analisados a partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada nos pressupostos da análise temática, conforme Minayo (2014). Inicialmente, realizou-se uma leitura exaustiva do material empírico, com o objetivo de apreender o conjunto dos dados e identificar núcleos de sentido recorrentes. Na etapa seguinte, os dados foram organizados em categorias analíticas construídas em diálogo entre os objetivos da pesquisa e o referencial teórico adotado, possibilitando a interpretação das percepções docentes no contexto das políticas de avaliação em larga escala. Esse percurso analítico permitiu compreender os modos pelos quais o Saeb e a BNCC são apropriados, ressignificados ou tensionados no cotidiano escolar, evidenciando os limites de uma concepção de qualidade educacional fortemente orientada por indicadores quantitativos, em consonância com a perspectiva crítica assumida neste estudo.

2.3 Procedimentos de análise

As informações obtidas foram organizadas, cotejadas e analisadas à luz de Freitas (2007; 2012), Afonso (2009, 2014) e Mazzotti (2002, 2011), considerando que a hipótese central deste estudo aponta para a necessidade, por parte dos docentes apresentou uma compreensão mais aprofundada sobre a relação entre os indicadores do Saeb e as práticas pedagógicas.

Para Freitas (2007), indicadores como o Ideb ocultam a complexidade da realidade escolar, uma vez que são utilizados como base para políticas de responsabilização que, ao desconsiderarem as condições concretas das escolas públicas, acabam reforçando processos de exclusão das classes populares. Ademais, para Freitas (2012) os dados empíricos revelaram a incorporação de uma lógica gerencial e de resultados nas práticas e discursos docentes, evidenciando o avanço de concepções alinhadas à racionalidade empresarial, nas quais a educação passou a ser tratada como mercadoria e os estudantes foram posicionados como consumidores, deslocando-se o foco das condições reais de aprendizagem para critérios de eficiência e desempenho mensurável. Em diálogo com essa perspectiva crítica, Afonso (2009, 2014) problematiza as avaliações em larga escala como mecanismos de regulação do trabalho docente, ao destacar a centralidade da performatividade, da padronização e da competição no interior das políticas educacionais.

Por sua vez, Mazzotti (2002) evidencia que os discursos produzidos a partir dos resultados das avaliações externas tendem a simplificar a realidade escolar, desconsiderando a

diversidade dos contextos e induzindo práticas pedagógicas orientadas prioritariamente pelo cumprimento de metas.

2.4 Estrutura do texto

A introdução apresentou os elementos centrais da pesquisa. A Seção 2, dedicada ao método, descreveu tratar-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, desenvolvida em uma escola da rede pública municipal do interior paulista.

A Seção 3 mapeamentos secundário. A Seção 4 examinou a relação entre o Saeb, a BNCC, o PNE nas metas 5 e 7 e a LDB bem como problematizou os critérios adotados para mensurar a qualidade educacional no Brasil. Apresentou o campo empírico da investigação e analisou os dados coletados e as interpretou os resultados decorrentes do cruzamento entre as respostas dos participantes e os referenciais teóricos. A Seção 5 sistematizou proposta de formação continuada em serviço, a ser oferecido ao campo empírico investigado.

Por fim, sintetizou algumas considerações da pesquisa, destacando os principais achados, suas implicações para o trabalho docente e possíveis caminhos para futuras reflexões e intervenções no âmbito da política avaliativa e da prática pedagógica.

SEÇÃO 3: O MAPEAMENTO SECUNDÁRIO

A Seção anterior cumpriu importante função para uma pesquisa no âmbito do Mestrado Profissional uma vez que, num primeiro momento apresentou a pesquisadora com histórico acadêmico e de atuação profissional que lhe conferem expertise sobre a escola e suas práticas e uma inquietação quanto ao conhecimento dos professores sobre dois importantes elementos do campo educacional, no caso o Saeb e a BNCC, e se esse conhecimento impacta no planejamento de suas aulas. Num segundo momento, na busca por transformar esta inquietação em objeto de pesquisa, realizou um mapeamento bibliográfico inicial para identificar o que o campo educacional brasileiro tem produzido que, segundo alguns critérios estabelecidos, sugira relação com sua inquietação lhe permitindo elaborar algumas inferências e elaborar, ainda que inicialmente, os elementos centrais de sua pesquisa e posteriormente iniciá-la de fato.

Esta Seção trata da primeira etapa desta pesquisa, ou seja, da realização de um mapeamento bibliográfico adensado se comparado a mapeamento bibliográfico inicial pois,

É importante esclarecer também que toda pesquisa supõe dois tipos de revisão de literatura: (a) aquela que o pesquisador necessita para seu próprio consumo, isto é, para ter clareza sobre as principais questões teórico-metodológicas pertinentes ao tema escolhido, e (b) aquela que vai, efetivamente, integrar o relatório do estudo. Considerando as dificuldades enfrentadas por pesquisadores iniciantes, tanto para “armar” o seu problema como para selecionar e discutir o referencial teórico. (Alves-Mazzoti, 1998, p.179).

Para a realização deste mapeamento bibliográfico adensado foi necessária a ampliação do recorte temporal, ou seja, realizou-se a partir da utilização de quatro palavras-chave, em suas expressões exatas, no caso, avaliação externa, práticas pedagógicas, Saeb, e BNCC em três bases de pesquisa, sendo elas: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes (Capes, 2024), banco de artigos científicos publicados em periódicos da *Scientific Electronic Library Online* - SciELO (SciELO, 2024) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD, 2024). O recorte temporal utilizado foi o período de 2010 a 2025.

Ao final do mapeamento bibliográfico secundário, foram selecionadas trinta e oito (38) produções acadêmicas. Dentre elas, treze utilizaram a palavra-chave avaliação externa, dez abordaram práticas pedagógicas, outras cinco utilizaram Saeb e dez utilizaram BNCC. Essa seleção possibilitou a elaboração de registros e reflexões relevantes sobre a forma como o campo educacional brasileiro tem investigado questões relacionadas à problemática que orienta

esta pesquisa, contribuindo para o aprofundamento da análise e para a compreensão das múltiplas abordagens existentes sobre a minha inquietação.

Palavra-chave: Avaliação externa

Colombo (2015) investigou as percepções de professores e gestores sobre as repercussões da Prova Brasil e do Saresp na construção da qualidade da educação. A Prova Brasil, de abrangência nacional, e o Saresp, restrito ao estado de São Paulo, têm seus resultados incorporados ao Ideb e ao Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp), respectivamente. O estudo, de abordagem qualitativa, foi realizado em duas escolas públicas estaduais de ensino fundamental e médio do município de Campinas - SP. Para a produção do material empírico, foram utilizadas as seguintes técnicas: análise documental dos projetos político-pedagógicos das escolas pesquisadas, entrevistas semiestruturadas e grupos focais, com a participação de gestores escolares e professores. Os resultados indicam a necessidade de redefinir as políticas públicas de avaliação, adotando uma perspectiva emancipatória que transcenda o mero alcance de metas expressas em indicadores, visando à construção de uma educação de qualidade social para todos.

Chappaz (2015) evidenciou, no âmbito da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), no período de 2005 a 2012, como o processo de construção e desenvolvimento da avaliação externa, a Prova São Paulo (PSP), se relacionou com a política curricular formulada para a rede.

Para isso, foi realizado um amplo levantamento de documentos oficiais sobre as temáticas abordadas, seguido de análises de conteúdo e argumentativas. Como conclusão, não é possível afirmar que a avaliação restringiu o currículo, não apenas porque este é muito mais amplo do que as competências e habilidades mensuradas pela avaliação externa, mas também porque se constatou a influência do currículo oficial na definição da matriz de avaliação da PSP.

Dessa forma, considerar que a política de avaliação externa conduz, inevitavelmente, à redução curricular seria uma simplificação, pois desconsidera a complexidade das interações entre esses campos. Na RME-SP, a construção e o desenvolvimento da PSP relacionaram-se com a política curricular em um processo caracterizado por um movimento pendular, de influência mútua Perboni (2016) analisou as propostas de avaliação externa e em larga escala nos estados brasileiros, mapeando suas principais características, elementos estruturantes e os usos e consequências de seus resultados na definição de políticas públicas. Foram examinadas as principais tendências e singularidades dessas avaliações, adotando-se uma abordagem qualitativa, de natureza descritivo-analítica. Os instrumentos e procedimentos de coleta de

dados incluíram a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Entre os achados, destaca-se a baixa relação entre os partidos no poder e a criação de avaliações próprias, indicando que essas avaliações se configuram como uma tendência incorporada às políticas públicas educacionais. Além disso, observou-se uma crescente vinculação de seus resultados à premiação das escolas e à bonificação de seus funcionários.

Bonamino (2016) discutiu a forma desigual e descontínua com que os fatores escolares e sociais associados ao desempenho cognitivo dos alunos. Foram analisados documentos oficiais relacionados especificamente aos instrumentos e aos dados contextuais do Saeb. Constatou-se que as avaliações nacionais, como o Saeb, tendem a enfatizar excessivamente as medidas cognitivas, em detrimento dos aspectos sociais, escolares e pedagógicos.

Rubini (2017) analisou os efeitos do Ideb na organização de uma escola da rede municipal de Presidente Prudente que atende as séries iniciais do ensino fundamental. Os participantes da pesquisa foram o diretor, a orientadora pedagógica, um professor de cada ano (1º, 2º, 3º e 4º) e duas professoras dos quintos anos. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. Os resultados indicam que o índice serve como subsídio para a organização dos estudos que fundamentam as práticas docentes, contudo, observa-se uma ênfase nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Esse aspecto evidencia a necessidade de aprofundamento nos estudos sobre as origens das avaliações externas e o papel da escola pública na melhoria da qualidade da educação básica.

Siqueira (2017) investigou ao longo de dois anos em uma escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), exposta a muitas avaliações externas. Observou-se que a influência dessas avaliações no cotidiano escolar ocorre de maneira complexa, não sendo uma consequência automática das orientações oficiais. Pelo contrário, essa influência depende de diversos fatores e apresenta efeitos diversificados, que, em alguns casos, podem ser nulos. A pesquisa adotou a triangulação de dados como método. Concluímos que os efeitos mais evidentes decorrem das iniciativas municipais de avaliação externa, ainda que não estabeleçam um condicionamento direto sobre o trabalho pedagógico.

Carvalho (2017) verificou possíveis influências das avaliações externas nas concepções de avaliação educacional dos professores. A pesquisa foi conduzida em uma escola de ensino fundamental da RME-SP e teve como justificativa a importância da avaliação no trabalho docente, especialmente em relação aos resultados escolares. A investigação foi desenvolvida por meio de pesquisa de campo, incluindo entrevistas, aplicação de questionários, análise documental e observação de reuniões coletivas, envolvendo professores dos anos iniciais e

finais do ensino fundamental. Suas conclusões destacam que, embora as avaliações externas deixem marcas significativas no ambiente escolar, não se pode afirmar que elas controlam o trabalho docente ou suas concepções sobre a avaliação educacional.

Capocchi (2017) analisou os efeitos colaterais indesejados das avaliações externas quando combinadas a políticas de responsabilização escolar no Brasil. A pesquisa preenche uma lacuna na literatura nacional ao medir a extensão de dois desses efeitos: a exclusão não aleatória de alunos de baixa proficiência das avaliações e a incidência de fraudes ingênuas, em desacordo com os protocolos de aplicação. Conclui-se que é fundamental que os formuladores de avaliações adotem medidas para controlar esses dois efeitos e garantir a integridade dos processos avaliativos.

Ruiz (2018) reconheceu e analisou criticamente os processos de constituição identitária dos professores da rede pública do Estado de São Paulo, com base nos indicadores estabelecidos pelas avaliações externas. A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas estaduais localizadas no município de Carapicuíba, na região metropolitana de São Paulo. Para a coleta de dados, foram realizadas duas reuniões de grupo focal, nas quais os professores expressaram suas interpretações sobre uma questão norteadora apresentada pela mediadora da discussão. Os resultados indicam que o professor modela sua identidade profissional a partir das políticas de resultados promovidas pelo contexto das avaliações externas.

Silva (2018) analisou as políticas públicas educacionais de avaliação em larga escala e sua relação com a qualidade da educação, com foco na Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) – Prova Brasil – e no Ideb. A pesquisa abrangeu a série histórica de 2005 a 2013 e buscou compreender como essas avaliações influenciaram a construção de políticas públicas educacionais para o Ensino Fundamental I na gestão municipal da educação em cinco municípios do Oeste do Paraná. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com gestores educacionais, adotando uma abordagem qualitativa como referencial teórico-metodológico. As análises indicam que as políticas educacionais se manifestam em contextos de disputas ideológicas. Os resultados apontam críticas à organização e aplicação da Prova Brasil, evidenciam que o Ideb não representa fielmente a qualidade da educação, pois desconsidera aspectos essenciais do processo educativo, e indicam que a melhoria da qualidade da educação depende tanto de fatores internos quanto externos à escola.

Freitas (2019) problematizou as consequências das lacunas na formação em avaliação educacional para a avaliação da aprendizagem desenvolvida pelos docentes. A pesquisa foi realizada em seis Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) de São Paulo. A metodologia adotou a revisão bibliográfica para a construção da fundamentação teórica e

incluiu a definição de roteiros de observação e entrevistas, aplicação de questionários, levantamento de dados sobre as escolas onde atuavam os gestores investigados, além da análise de documentos internos, resultados de avaliações externas e outros indicadores. Os achados da pesquisa evidenciam a necessidade de formação docente para o uso das informações geradas pelas avaliações externas, visando à efetivação do discurso sobre o aproveitamento de seus dados. Embora este estudo não permita generalizações, ele apresenta um panorama que pode contribuir para a superação das dificuldades diagnosticadas.

Luz (2019) investigou, a partir da percepção dos professores e da equipe gestora de uma escola pública municipal no interior de São Paulo, como os indicadores de resultados da avaliação externa em larga escala, Prova Brasil, repercutem na prática educativa. A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com quatro professores, com o objetivo de verificar se a escolha da profissão e a prática pedagógica atual dos docentes sofreram influências das práticas pedagógicas de seus antigos professores. Conclui-se que o êxito dos alunos na sala de aula depende, em parte, da atmosfera criada pelo professor e pela escola, uma vez que a afetividade favorece a construção do conhecimento e o bom relacionamento entre professor e aluno influencia tanto a aprendizagem quanto a vida do estudante.

Souza (2024) analisou de que forma as avaliações do Saeb determinam a perda de autonomia docente na Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SMEDC). Trata-se de uma pesquisa de natureza básica, com abordagem fundamentada no materialismo histórico-dialético e análise explicativa, classificada como levantamento, embora também utilize fontes bibliográficas primárias e secundárias. Conclui-se que o Saeb resulta em uma perda de autonomia dos docentes no planejamento, execução e avaliação de seu trabalho pedagógico. Isso ocorre devido à despolitização característica do modelo de gestão gerencialista e à pedagogia política do capital nele presente, garantindo a conformação ética e moral dos docentes, assegurando o consentimento ativo e passivo dos sujeitos investigados. Assim, os professores conduzem seu trabalho pedagógico sem autonomia, acatando diretrizes e orientações da SMEDC sem uma consciência crítica das implicações sociopolíticas dessas ações, caracterizando uma postura profissional heterônoma.

O Quadro 2 sintetiza as informações das produções selecionadas para a palavra-chave avaliação externa.

Quadro 2- Levantamento bibliográfico a partir do descritor “avaliação em larga escala”

Palavra chave	Produção acadêmica	Principais contribuições para esta pesquisa
Avaliação externa	Colombo, 2015	Apesar do reconhecimento de seus ganhos e limites, essas avaliações acabam polarizando o trabalho pedagógico, que se concentra na preparação dos alunos para elevar os índices.
	Chappaz, 2015	A maioria dos trabalhos utiliza “política de avaliação” como sinônimo de avaliação em larga escala, sem definir claramente o conceito, embora sua abrangência mostre que ela influencia outras ações educacionais, exigindo precisão quanto a objetivos, limites e uso dos resultados.
	Perboni, 2016	Crescente vinculação de resultados à premiação das escolas e à bonificação de seus funcionários
	Bonamino, 2016	Avaliações nacionais, como o Saeb, tendem a valorizar demais os aspectos cognitivos, deixando em segundo plano os fatores sociais, escolares e pedagógicos que também influenciam a aprendizagem.
	Rubini, 2017	A Prova Brasil e o IDEB influenciam a organização escolar e a formação docente, servindo de referência para o trabalho pedagógico, especialmente em língua portuguesa e matemática. Contudo, evidenciaram-se tanto aspectos positivos quanto limitações nas avaliações externas e em seu impacto na qualidade da educação básica.
	Siqueira, 2017	Os efeitos mais visíveis das avaliações externas municipais ainda não condicionam o trabalho pedagógico. A escola não é um espaço passivo, mas um ambiente dinâmico, onde diferentes concepções de avaliação influenciam e orientam as práticas docentes.
	Carvalho, 2017	Professores da Rede Municipal de São Paulo apresentam concepções de avaliação influenciadas pelas avaliações externas, embora não se possa dizer que elas controlam totalmente seu trabalho e modo de avaliar. Constatou-se a presença dessas influências no cotidiano escolar, mas também a permanência de práticas e entendimentos próprios dos docentes sobre avaliação.
	Capocchi, 2017	A pressão das políticas de responsabilização escolar está associada à exclusão de alunos com baixo desempenho e à ocorrência de fraudes ingênuas nas avaliações externas. Esses efeitos indesejados, intensificados em contextos de bonificação e metas de Ideb, revelam a necessidade de maior controle e transparência nos processos avaliativos.
	Ruiz, 2018	A identidade profissional docente constitui-se de forma contínua e dinâmica, sendo resultado das interações e construções sociais vivenciadas no cotidiano escolar. Nesse processo, os professores constroem saberes e modos de ser docentes a partir das práticas e reflexões que emergem no exercício da profissão.
	Silva, 2018	Analisa políticas baseadas em responsabilização, meritocracia e privatização, alertando para seus efeitos negativos já observados nos Estados Unidos e em expansão no Brasil.
	Freitas, 2019	Lacunas na formação docente em avaliação comprometem a consistência dos processos avaliativos, favorecendo práticas subjetivas e tradicionais. Constatou-se que a falta de domínio teórico e pedagógico sobre avaliação impacta o ensino, dificultando a aprendizagem e o uso da avaliação como instrumento formativo.
	Luz, 2019	As avaliações em larga escala influenciam o cotidiano escolar por meio de simulados, controle curricular e uso dos resultados do Ideb, mas sem efetiva melhoria da qualidade educacional. Evidencia-se a necessidade de refletir sobre o uso desses resultados, valorizando a escuta dos professores e uma educação voltada à formação humana, e não apenas a índices externos.
	Souza, 2024	O Saeb reduz a autonomia docente ao impor um modelo gerencialista que despolitiza o trabalho pedagógico e molda eticamente os professores, levando-os a seguir diretrizes oficiais sem consciência crítica, em uma postura profissional heterônoma.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2026).

As pesquisas analisadas revelam que as avaliações externas em larga escala têm repercussões complexas no cotidiano escolar, não podendo ser reduzidas a uma única lógica de impacto. Embora apresentem potencial para subsidiar políticas educacionais, os estudos demonstram que essas avaliações, quando associadas a políticas de responsabilização, tendem a induzir práticas pedagógicas focadas em resultados mensuráveis, frequentemente em detrimento de uma formação integral. Além disso, evidenciam tensões entre os discursos oficiais e as realidades vivenciadas nas escolas, mostrando que os efeitos dessas avaliações dependem de múltiplas mediações, como as concepções docentes, a gestão escolar e o contexto político-institucional, sinalizando para a urgência de se repensar os modelos avaliativos em direção a uma perspectiva comprometida com a qualidade social da educação.

Revelam ainda que as avaliações externas em larga escala afetam de diferentes formas o dia a dia das escolas, e não podem ser entendidas de modo simples ou único. Apesar de sua centralidade para as políticas públicas, quando usadas com foco apenas na cobrança de resultados levam os professores a priorizarem conteúdos que garantam boas notas, deixando de lado uma formação mais completa dos alunos. Os estudos mostram ainda haver um descompasso entre o previsto nas políticas e o observado nas escolas. Os efeitos dessas avaliações variam de acordo com o modo como os professores e gestores as compreendem e com as condições de cada escola. Por isso, os autores defendem a necessidade de rever esses modelos de avaliação, buscando uma abordagem que valorize a qualidade social da educação.

Palavra-chave: Práticas pedagógicas

Mesquita (2012) investigou o impacto da divulgação dos resultados do Ideb no cotidiano de uma escola pública do Rio de Janeiro. O pesquisador permaneceu imerso no campo por seis meses reunindo os dados através da observação participante, entrevistas com os gestores e professores, além de acompanhar as atividades nas salas de aulas e analisar os documentos da escola. Evidencia-se que aproximando os dados quantitativos com o ponto de vista dos atores da comunidade escolar, pode-se apreender as contribuições destes dois campos de investigação para refletir sobre a escola e a busca por mais qualidade.

Chirinéia e Brandão (2015) discutem a noção de qualidade da educação básica que vem sendo legitimada pelas avaliações externas em larga escala, especialmente aquela difundida por meio do Ideb. As autoras concluem que o Ideb, ao se constituir como indicador síntese do desempenho escolar, extrapola a função avaliativa e passa a atuar como propositor e mobilizador de políticas educacionais, orientando práticas pedagógicas, processos de gestão e ações formativas nas escolas públicas brasileiras. Esse movimento contribui para a consolidação de uma concepção restrita de qualidade, centrada em resultados mensuráveis, reforçando mecanismos de controle, responsabilização e padronização do trabalho escolar, em detrimento de uma compreensão mais ampla e socialmente referenciada da educação.

Villas Boas e Dias (2015) apresentaram parte dos resultados de uma pesquisa sobre o processo desencadeado pela aplicação da Provinha Brasil em uma escola de Ensino Fundamental. A pesquisa acompanhou o trabalho desenvolvido pelos gestores da escola, coordenadores e professores, com especial atenção às docentes das quatro turmas de 2º ano do Ensino Fundamental. Constatou-se que a questão central não reside na negação da avaliação externa, mas no uso que se faz dela. No entanto, não se desconsiderou que as políticas públicas

educacionais e as dinâmicas escolares refletem processos sociais, moldados pelos interesses vigentes na sociedade.

Salgado Junior e Novi (2015) identificaram práticas administrativo-pedagógicas que contribuem para o desempenho de alunos de escolas municipais de ensino fundamental na Prova Brasil. Como resultado, foram identificadas evidências de que vinte e seis (26) práticas administrativo-pedagógicas podem influenciar positivamente o desempenho dos alunos na Prova Brasil. Espera-se que os resultados auxiliem no processo de melhoria da qualidade educacional, nas políticas públicas e na gestão dos recursos para a educação no país.

Franco (2016) elencar os princípios que fundamentam as práticas pedagógicas, que, de acordo com a perspectiva teórica adotada, só podem ser compreendidas na perspectiva da totalidade, ou seja, como síntese de múltiplas contradições. Destaca que as práticas docentes são respostas às configurações provenientes das práticas pedagógicas, afirmando que não é da natureza das práticas docentes encontrarem-se avulsas, desconectadas de um todo, sem o fundamento das práticas pedagógicas que lhes conferem sentido e direção. Conclui que a prática docente avulsa, sem ligação com o todo, perde o sentido e a direção.

Anazawa (2017) testou o argumento de que as escolas públicas modificaram sua estratégia educacional em busca do aumento do Ideb após 2007, ano de sua criação. Os resultados indicam evidências que refutam esse argumento inicial. Observou-se que as escolas que aumentaram o Ideb entre 2007 e 2009 conseguiram reduzir a desigualdade de proficiência entre seus alunos. No entanto, também há evidências de que a desigualdade entre diferentes escolas pode estar aumentando.

Carneiro *et al.* (2022) realizaram uma revisão bibliográfica integrativa de literatura teve como objetivo relacionar a importância das práticas pedagógicas na Educação Básica e suas contribuições para o ‘fazer pedagógico’ no contexto escolar, tendo por documento norteador a BNCC. Os resultados permitem inferir que as práticas pedagógicas são ações potencializadoras dos processos de ensino e aprendizagem, principalmente quando o professor atua mediando o conhecimento com base nos contextos sociais e regionais dos estudantes.

Ferrarotto (2022) analisou a presença das avaliações externas em larga escala na organização do trabalho pedagógico das escolas acompanhadas pelos licenciados em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, durante o estágio supervisionado. A pesquisa investigou as reflexões dos futuros docentes a partir dos estudos teóricos que orientaram o processo. A análise dos relatórios revelou que os licenciados refletiram sobre as repercussões das avaliações externas na gestão escolar, nas práticas pedagógicas dos docentes e no processo formativo dos estudantes. Defende-se que os cursos de

formação de professores incluam tempo e espaço para analisar a relação entre avaliação e organização do trabalho pedagógico, a fim de promover a (des)construção de concepções e práticas relacionadas à lógica de treinamento e ao estreitamento curricular advindos das avaliações externas em larga escala.

Kokay, *et al.* (2022) investigaram as práticas avaliativas dos professores alfabetizadores lotados em turmas do 2º ano de uma escola da rede municipal de Horizonte, Ceará. A pesquisa qualitativa, utilizou pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas e identificou que as professoras percebem a avaliação da aprendizagem como uma prática constante no processo de ensino e aprendizagem, utilizando os resultados na perspectiva formativa. Para isso, elas recorrem a diferentes instrumentos avaliativos, como testes diagnósticos de leitura e escrita, portfólios, leituras, trabalhos com oralidade, entre outros, além de abordagens didático-pedagógicas diversificadas. Destaca-se também a importância de ampliar a discussão sobre avaliação na formação continuada dos professores, com o objetivo de ressignificar suas práticas e refletir sobre as formas de avaliação, especialmente no contexto da alfabetização.

Soldi, Oliveira (2023) estabeleceram um diálogo entre os processos de avaliação externa de larga escala e de avaliação institucional participativa, a partir da análise de quatro modelos de avaliação, à luz de categorias consideradas importantes dentro da lógica emancipatória, vista como contraposta à lógica mercadológica. O trabalho propõe uma ação contra regulatória que subsidiará a reflexão e a ação dos profissionais da educação, devidamente articuladas com as forças vivas da escola, e expressas em um pacto de qualidade negociado e administrado de forma responsável, em nome de um futuro comprometido com a justiça social.

O Quadro 3 traz informações das produções selecionadas para a palavra-chave práticas pedagógicas.

Quadro 3- Levantamento bibliográfico a partir do descritor “práticas pedagógicas”

Palavra chave	Produção acadêmica	Principais contribuições para esta pesquisa
Práticas pedagógicas	Chirinéia e Brandão, 2015	Ideb e a avaliação externa são insuficientes para determinar a qualidade educacional, pois ignoram fatores como contexto socioeconômico, formação docente e condições de trabalho.
	Villas Boas e Dias, 2015	O principal desafio não está na avaliação externa em si, mas no modo como é apropriada pelas políticas públicas e pelas práticas escolares.
	Franco, 2016	As práticas docentes resultam das configurações pedagógicas, não existindo de forma isolada, mas integradas a um conjunto que lhes dá sentido e direção; práticas desvinculadas desse todo perdem coerência e propósito.
	Anazawa, 2017	Há evidências de que as escolas, que aumentaram o IDEB entre 2007 e 2009, reduziram a desigualdade de proficiência dos seus alunos. Além disso, existem evidências de que a desigualdade entre diferentes escolas pode estar aumentando
	Carneiro <i>et al.</i> , 2022	As práticas pedagógicas são ações potencializadoras dos processos de ensino e aprendizagem, principalmente quando o professor atua mediando o conhecimento emalicerce aos contextos sociais e regionais dos estudantes
	Ferraroto, 2022	Defende-se que os cursos de formação docente abordem criticamente a relação entre avaliação e trabalho pedagógico, superando a lógica do treinamento e do estreitamento curricular.
	Kokay <i>et al.</i> , 2022	As professoras entendem a avaliação como prática contínua e formativa, utilizando diversos instrumentos e abordagens pedagógicas, e destacam a necessidade de ampliar a discussão sobre avaliação na formação continuada, especialmente no contexto da alfabetização.
	Soldi e Oliveira, 2023	Análise avaliativa pautada em uma lógica emancipatória e decolonial, defendendo indicadores de qualidade coerentes com essa perspectiva e a construção de um pacto educativo comprometido com a justiça social e a autonomia das escolas.
	Mesquita, 2012	Os dados das avaliações externas são reinterpretados pelos atores escolares, e que a articulação entre indicadores quantitativos e percepções da comunidade escolar amplia a compreensão sobre a qualidade educacional.
	Salgado Junior e Novi, 2015	Foi possível identificar evidências de que 26 práticas administrativo-pedagógicas podem contribuir para o desempenho dos alunos na Prova Brasil.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2026)

As produções analisadas mostram que, mesmo sendo importantes na política educacional, avaliações externas em larga escala, como o Saeb, não devem ser usadas de forma limitada, apenas como números. Os estudos apontam que a qualidade da educação depende de práticas pedagógicas ligadas à realidade dos alunos, da valorização do trabalho dos professores e de uma formação mais crítica, devendo servir como apoio ao trabalho nas escolas, ajudando a melhorar o ensino e diminuir as desigualdades, e não como objetivo final da educação.

Palavra-chave: SAEB

Cordeiro (2015) analisou, sob a ótica de professores de duas escolas do município de São Paulo, as possibilidades e limitações dos resultados do Ideb no currículo escolar. A coleta de dados foi realizada por meio de análise bibliográfica, documental e entrevistas semiestruturadas. Como resultados, verificou-se uma convergência nas falas dos (as) professores (as) pesquisados (as) sobre a importância das avaliações externas. Observou-se também que a ênfase dada aos resultados da avaliação tem acarretado repercussões no currículo escolar. Constatou-se, ainda, a ausência de relatórios qualitativos dessas avaliações, o que pode enfraquecer uma possível discussão pedagógica e dificultar a tomada de decisões, tanto para a comunidade educativa quanto para as políticas públicas de avaliação.

Ribeiro de Mello, Bertagna (2020) destacaram as políticas de avaliação externa nacional, analisando o Saeb e o Ideb, com o objetivo de desvelar a concepção de qualidade

educacional subjacente a essas políticas e problematizar a garantia do direito à educação pública de qualidade. A pesquisa qualitativa foi realizada a partir do levantamento e análise documental das portarias e relatórios do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em diálogo com o referencial teórico. O estudo apresentou as políticas de avaliação externa nacional, analisou as concepções de qualidade, defendendo o princípio da formação humana, e problematizou as políticas de avaliação para garantir o direito à educação pública de qualidade.

Pessin e Deps (2020) analisaram os impactos do Ideb no Ensino Fundamental a partir da autorregulação do comportamento docente. Realizou-se um estudo de caso comparativo entre duas escolas de uma Rede Municipal de Educação no Norte do Estado do Rio de Janeiro, posicionadas, respectivamente, entre os maiores e os menores resultados no Ideb de 2015. As entrevistas e observações foram examinadas por meio da análise de conteúdo, adotando-se a perspectiva teórica da autorregulação. Constatou-se que a ausência de clareza quanto aos objetivos da avaliação proposta pelo MEC comprometeu o planejamento de ações e a reflexão sobre os resultados. Enquanto o bom desempenho no Ideb gerou motivação para a continuidade de práticas exitosas, essa mesma motivação não foi observada na escola que não atingiu a meta projetada. Ademais, evidenciou-se que, diante da proximidade da aplicação da Prova Brasil, as regulações externas influenciam a prática docente voltada à preparação dos estudantes.

Botelho (2021) abordou como problemática os limites impostos pela avaliação em larga escala para identificar e refletir sobre o que as escolas produzem cotidianamente como currículo. O estudo foi realizado em uma escola pública situada no município de Duque de Caxias. Seu fio condutor é a valorização da escola pública brasileira, afirmando o compromisso com a justiça cognitiva e social dos protagonistas que a constroem a cada dia, defendendo-os como sujeitos políticos praticantes.

Henn Dutra, Ivo e Jacques (2023) elencaram as repercussões dos indicadores de qualidade do Saeb no plano de ações docentes do Ensino Fundamental nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria – RS. Em cada escola, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com uma professora do quinto ano. A análise dos dados, em interlocução com a base teórica, revelou que as tecnologias de controle e performance fazem parte da realidade vivenciada pelos docentes, influenciando e modificando as práticas pedagógicas, que são ajustadas para alcançar os índices das avaliações externas.

O Quadro 4 apresenta as informações das produções selecionadas para a palavra-chave Saeb.

Quadro 4-Levantamento bibliográfico a partir do descritor “ Saeb”.

Produção acadêmica	Principais contribuições para sua pesquisa
Cordeiro, 2015	Os professores reconhecem a importância das avaliações externas, mas destacam que a ênfase excessiva em seus resultados tem impactado o currículo. Verificou-se ainda a ausência de relatórios qualitativos, o que limita discussões pedagógicas e decisões no âmbito escolar e das políticas públicas.
Botelho, 2021	As avaliações externas, ao não refletirem o cotidiano escolar, desvalorizam o trabalho desenvolvido na escola e influenciam sua dinâmica pedagógica. A pesquisa destaca a necessidade de reconhecer a complexidade dos processos educativos e valorizar a escola pública como espaço de justiça cognitiva e social.
Ribeiro de Mello e Bertagna, 2020	Apresenta as políticas nacionais de avaliação externa, analisa suas concepções de qualidade à luz da formação humana e problematiza seus efeitos na garantia do direito à educação pública de qualidade.
Pesin e Deps, 2020	Indicaram que a falta de clareza nos objetivos da avaliação do MEC dificultou o planejamento e a reflexão sobre os resultados. Verificou-se também que o sucesso no IDEB elevou a motivação docente, enquanto as regulações externas influenciaram a prática pedagógica diante da Prova Brasil.
Henn Dutra, Ivo e Jacques, 2023	O SAEB repercute no trabalho docente por meio de práticas marcadas pela performatividade, estreitamento e reducionismo curricular, influenciando a gestão escolar e o diálogo educacional. A análise evidenciou que tecnologias de controle moldam as práticas pedagógicas para atender às exigências das avaliações externas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2026).

Os estudos mostram que, embora os professores reconheçam que as avaliações externas são importantes, também se preocupam com os efeitos que esses testes causam no dia a dia das escolas. Muitas vezes, para conseguir bons resultados no Ideb, as escolas mudam seus planejamentos e focam nos conteúdos cobrados nas provas, deixando de lado uma formação mais completa dos alunos. Outro problema é a falta de informações mais detalhadas e claras sobre os objetivos das avaliações, o que dificulta o uso dos resultados para melhorar o ensino. Por isso, é preciso repensar como esses indicadores são usados, para que ajudem na reflexão sobre a prática pedagógica e valorizem o trabalho dos professores.

Palavra-chave: BNCC

Manfré (2020), investigou os impactos da BNCC nas políticas de formação docente e o risco de substituição de uma formação voltada à cultura e à emancipação por um modelo voltado à produtividade, competitividade e empreendedorismo. Com base na crítica adorniana à sociedade performática, argumenta que a BNCC reduz os espaços de crítica na formação docente, restringindo a compreensão da educação como prática social transformadora.

Caetano (2020), ao analisar as reformas educacionais globais e os principais interlocutores envolvidos na formulação da BNCC, evidenciou os interesses e disputas que marcaram esse processo. A partir de um levantamento e análise de documentos oficiais, institucionais e fontes secundárias, a autora destaca a atuação da Fundação Lemann como central na condução da política educacional brasileira, exercendo forte influência sobre os rumos tomados pela BNCC. Essa atuação evidencia a presença de interesses privados na

definição de políticas públicas, o que reforça a necessidade de se problematizar as relações entre Estado, sociedade civil e fundações empresariais na condução das reformas educacionais.

Silva (2022), investigou a construção do referencial curricular no município de Ipojuca, inserindo-se no debate sobre as políticas curriculares no Brasil. A pesquisa adota como base teórica autores da Teoria do Discurso, que compreendem o currículo como um texto e, simultaneamente, como um conjunto de práticas e instituições atravessadas por disputas políticas e ideológicas. Os dados revelam a existência de tensões no campo educacional local, com diferentes posicionamentos: de um lado, atores que entendem a qualidade da educação como um resultado da adesão a um currículo alinhado à BNCC; de outro, aqueles que defendem uma maior contextualização do currículo, considerando a realidade concreta das escolas do município. Embora o processo tenha buscado certa uniformização, os resultados apontam para a necessidade de que o currículo expresse as especificidades de cada contexto e os sujeitos envolvidos, reafirmando o compromisso com uma educação pública de qualidade, construída de forma democrática e situada.

Ximenes e Melo (2022) analisaram os impactos da BNCC e da Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação) sobre o trabalho docente, destacando a tentativa de padronização curricular sob a lógica neoliberal e a racionalidade do Estado mínimo. Por meio de um estudo de caso, com base em análise da legislação educacional e entrevistas com professoras formadoras, identificaram uma reconfiguração da formação continuada dos docentes orientada por uma concepção pragmática e tecnocrática de educação, conforme delineado pelas diretrizes da BNCC e da BNC-Formação, evidenciando a subordinação da política educacional às exigências do capital.

Giaretta, Lima e Pereira (2022) investigaram o ideário de formação humana promovido pela BNCC a partir da pedagogia das competências, refletindo sobre os limites desse modelo no contexto das reformas curriculares induzidas pelo Estado neoliberal brasileiro. Ancorados no materialismo histórico-dialético, os autores argumentam que o projeto educacional em curso no país é pautado por um aparelhamento privado-empresarial do Estado, que redefine os objetivos da educação escolar e da formação humana, priorizando a adaptação aos imperativos do mercado em detrimento da formação crítica e emancipatória.

Dias (2022) investigou as disputas discursivas em torno da BNCC e suas implicações para a docência. Apoiando-se na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, a autora discute os significados atribuídos ao termo “Base”, evidenciando como ele articula políticas curriculares, de formação docente, avaliação e produção de material didático. Ao problematizar as diretrizes curriculares do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovadas entre 2019 e 2020, destaca-

se a consolidação de um currículo por competências que vincula o desempenho dos alunos à atuação docente, fortalecendo a lógica da responsabilização e contribuindo para a intensificação das disputas em torno da formação docente e da autonomia profissional.

Boff (2022) investigou os desafios enfrentados por professores de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental quanto à implementação da BNCC. A pesquisa qualitativa e baseada em trabalho de campo, envolveu 22 docentes de 14 municípios do Rio Grande do Sul. Os resultados evidenciaram que as maiores dificuldades se concentram na aplicação das habilidades propostas pelo documento, bem como na demonstração de sua efetiva utilização em sala de aula, nas inseguranças em relação às metodologias de ensino voltadas aos objetos de conhecimento, além da escassez de tempo para estudos e a limitada compreensão da própria BNCC. Tais achados reforçam a necessidade de investimentos em processos formativos que articulem teoria e prática, focados nas demandas do cotidiano escolar, para que as transformações preconizadas pela BNCC possam, de fato, ser implementadas.

Silva e Sambugari (2022) analisaram o conceito de alfabetização presente na BNCC, utilizando uma análise qualitativa de conteúdo sobre as habilidades descritas na seção 4.1 do documento. Os resultados da pesquisa evidenciam lacunas e incoerências, especialmente no que se refere à redução da alfabetização a práticas de codificação e decodificação, desconsiderando abordagens mais amplas e críticas. Tais contradições revelam o jogo político subjacente à formulação da BNCC, implicando uma limitação da autonomia docente e reforçando uma lógica prescritiva e tecnicista do ensino.

Resende (2023) investigou o risco de se estabelecer uma identidade docente padronizada, a partir da qual se estruturaria uma formação voltada a prever o que o professor deve ser e como deve atuar, com base em um currículo único. Pesquisa qualitativa, problematiza a tentativa de controle do perfil docente com vistas à concretização de uma produção curricular contextual alinhada às diretrizes da BNCC. Nessa perspectiva, o estudo reafirma o caráter contingente e imprevisível da constituição da prática docente e da própria produção curricular contextual, destacando a complexidade e a pluralidade inerentes ao trabalho pedagógico.

Souza e Pereira (2024) examinaram os desdobramentos das reformas educacionais a partir da BNCC e seus impactos sobre o currículo e a formação de professores, especialmente no contexto neoliberal. A pesquisa, de abordagem qualitativa, exploratória e documental, revelou uma profunda discrepância entre as exigências do documento e a realidade das escolas públicas brasileiras. Contudo, os autores apontam que, diante de mudanças no cenário político, abre-se espaço para o debate sobre a necessidade de revogação da BNC-Formação, reacendendo possibilidades de reconstrução curricular mais democrática e contextualizada.

O Quadro 5 busca sintetizar as informações das produções selecionadas para a palavra-chave BNCC.

Quadro 5: Levantamento bibliográfico a partir do descritor “BNCC”

Palavra chave	Produção acadêmica	Principais contribuições para esta pesquisa
BNCC	Manfré, 2020	A BNCC poderá transformar a estrutura curricular não pelo caminho da formação cultural, mas pelos interesses mercadológicos baseados em competitividade, produtividade e empreendedorismo, reduzindo as possibilidades de crítica
	Caetano, 2020	Apontam, por um lado, uma educação voltada aos interesses do mercado e, por outro, o esvaziamento de seu caráter coletivo, com forte influência de grupos privados na definição das diretrizes e conteúdos educacionais.
	Silva, 2022	Evidente crítica à organização e aplicação da Prova Brasil; que o IDEB não expressa à qualidade da educação por desconsiderar aspectos importantes do processo educativo; que a melhoria da qualidade da educação passa por fatores internos e externos à escola.
	Ximenes e Melo, 2022	Análise da legislação educacional evidencia a tentativa de padronizar o currículo e a formação docente sob a lógica dos reformadores empresariais, enquanto o estudo aponta para a utopia de romper com esse modelo e construir novos horizontes para a educação.
	Giarretta, Lima e Pereira, 2022	Analisa o ideário de formação humana proposto pela BNCC sob a lógica da pedagogia das competências, evidenciando, a partir do materialismo histórico-dialético, como o Estado neoliberal e o setor empresarial têm moldado as reformas curriculares e o projeto educacional brasileiro.
	Dias, 2022	Revela que a BNCC, produzida em meio a disputas políticas e ideológicas, redefine a docência ao adotar uma lógica de competências e resultados. Essa perspectiva reforça modelos curriculares instrumentais e vincula o desempenho discente à responsabilização docente, impactando a formação inicial e continuada dos professores.
	Boff, 2022	Analisa as estratégias da Meta 7 do PNE (2014–2024) a partir de sua composição, diretrizes e execução em aspectos ligados à aprendizagem, avaliação educacional e apoio técnico e financeiro.
	Silva e Sambugari, 2022	Lacunas e incoerências ao restringir a alfabetização à decodificação e codificação de grafemas e fonemas, evidenciando o caráter político da BNCC e a consequente perda de autonomia docente diante das mudanças curriculares.
	Resende, 2023	Mostram uma crítica ao caráter prescritivo da BNCC, que tenta padronizar a prática dos professores. A pesquisa evidencia a impossibilidade de controlar o perfil docente, ressaltando a contingência e a imprevisibilidade da produção curricular.
	Souza e Pereira, 2024	Evidenciaram a desvalorização das experiências docentes diante de uma BNCC homogênea, prescritiva e reprodutora de desigualdades, revelando a distância entre suas exigências e a realidade das escolas públicas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2026).

Os estudos sugerem que a BNCC (Brasil, 2017) tem gerado debates, que apontam falhas, contradições e dificuldades em sua aplicação no dia a dia das escolas, apesar de apresentada como uma proposta para garantir qualidade e igualdade na educação, a BNCC vezes impõe regras iguais para todos, sem considerar as diferenças entre as escolas e os alunos, podendo limitar a liberdade dos professores e deixar o currículo muito preso a interesses do mercado. Defendem que o currículo deve ser construído de forma mais democrática, ouvindo os educadores e respeitando as realidades locais e mostram que há um descompasso entre o que é proposto oficialmente e o que acontece de fato nas escolas, o que reforça a importância de ouvir os educadores, refletir sobre a prática e incluir todos na construção de políticas mais justas e adequadas à realidade. É necessário valorizar a autonomia dos professores, ouvir as comunidades escolares e respeitar as diferentes realidades dos contextos educacionais.

SEÇÃO 4: O SAEB, A BNCC E A MÉTRICA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Esta Seção articula três dimensões centrais da pesquisa: o panorama histórico e normativo do Saeb, a caracterização do campo empírico e a análise dos dados produzidos. Apresenta-se, inicialmente, a trajetória do Saeb e sua relação com as políticas educacionais, especialmente a BNCC, destacando seus impactos na definição de qualidade da educação. Em seguida, descreve-se o contexto do município do interior paulista, da rede municipal e da escola pesquisada. Por fim, são apresentados e analisados os dados de campo, buscando identificar padrões, singularidades e relações com o referencial teórico adotado, de modo a compreender como as práticas e percepções dos participantes dialogam ou tensionam as diretrizes das avaliações externas e o cotidiano escolar.

4.1 O Saeb: sustentação legal e histórica

As informações aqui apresentadas têm por base documentos oficiais do Ministério da Educação- MEC (Brasil, 2025a), da Constituição Federal (Brasil, 1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996), do Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2014), da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), bem como pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação - CNE (Brasil, 2025b), entre os anos de 1988 e 2022.

Em 1990, foi criada uma avaliação denominada Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), com o objetivo de conhecer a qualidade da educação básica brasileira. A avaliação ocorreu de forma amostral em escolas públicas, abrangendo as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental. As áreas avaliadas foram Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Redação.

Em 1993, ocorreu a segunda edição do Saeb, em formato piloto, mantendo o público-alvo, abrangência e áreas avaliadas. Em 1995, foi adotada uma nova metodologia para a construção dos testes e análise dos resultados: a Teoria de Resposta ao Item (TRI), o que possibilitou a comparação dos resultados ao longo do tempo. A avaliação foi realizada de forma amostral em escolas públicas e privadas, voltada aos alunos das 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, com foco em Língua Portuguesa e Matemática.

Em 1997, os testes cognitivos passaram a ser elaborados com base em matrizes de referência próprias, e a análise de desempenho foi organizada por níveis de proficiência. O público-alvo continuou sendo os alunos das 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do

Ensino Médio de escolas públicas e privadas. As áreas avaliadas incluíam Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia). Em 1999, foi realizada a quinta edição do Saeb, que incluiu, de forma piloto, a avaliação de Ciências Humanas. O público-alvo foi composto por alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas. As áreas avaliadas foram Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas (História e Geografia).

Em 2001, o Saeb passou por mudanças, concentrando-se nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, com novas matrizes de referência. A avaliação permaneceu sendo aplicada a alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental de escolas públicas.

Em 2005, o Saeb foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005 (Brasil, 2005) e passou a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil. A Aneb manteve a avaliação amostral das redes públicas e privadas, enquanto a Anresc passou a ser censitária para escolas públicas com no mínimo 30 estudantes matriculados nos anos iniciais (5º ano) e finais (9º ano) do Ensino Fundamental. As áreas avaliadas foram Língua Portuguesa e Matemática, e os resultados passaram a ser disponibilizados para as escolas. Já a 3ª série do Ensino Médio continuou com aplicação amostral, em escolas públicas e privadas, nas mesmas áreas.

Em 2007, foi criado o Ideb, calculado pelo Inep, combinando os resultados de desempenho dos estudantes no Saeb com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, obtidas a partir do Censo Escolar. O público-alvo foram os anos finais do Ensino Fundamental, incluindo escolas públicas (censitárias) e privadas (amostrais), nas mesmas áreas avaliadas.

Em 2009 e 2011, o Saeb manteve o formato adotado desde 2007. Em 2013, a alfabetização passou a ser foco com a criação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), instituída pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A ANA foi incorporada ao Saeb. De forma experimental, foram incluídos também testes de Ciências Humanas e Ciências da Natureza para estudantes do 9º ano. O público-alvo da ANA foram alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas (censitário), com avaliação em leitura, escrita e matemática. Já os 5º e 9º anos foram avaliados em Língua Portuguesa e Matemática (censitário para escolas públicas e amostral para privadas), e o 9º ano também participou, de forma amostral, das avaliações de Ciências Humanas e Ciências da Natureza. As 3ª e 4ª séries do Ensino Médio foram avaliadas de forma amostral em Língua Portuguesa e Matemática.

Em 2014, foi aplicada a segunda edição da ANA, com foco nos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, avaliando leitura, escrita e matemática. Em 2015, foi disponibilizada uma devolutiva pedagógica por meio de uma plataforma digital, com funcionalidades para auxiliar professores e gestores no planejamento de ações pedagógicas. O público-alvo foram os 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, com avaliação censitária nas escolas públicas e amostral nas escolas privadas, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Em 2016, foi aplicada a terceira edição da ANA, que posteriormente foi descontinuada. Em 2017, o Saeb passou a ter caráter censitário também para a 3ª série do Ensino Médio, e foi aberta a possibilidade de adesão das escolas privadas, permitindo que seus resultados fossem considerados no Saeb e no Ideb.

Em 2019, o Saeb foi reestruturado para se adequar à BNCC. As siglas Aneb e Anresc deixaram de ser utilizadas, e todas as avaliações passaram a ser identificadas como Saeb. A avaliação da alfabetização passou a ser realizada no 2º ano do Ensino Fundamental, de forma amostral. Iniciou-se também a avaliação da Educação Infantil, em caráter piloto, com a aplicação de questionários eletrônicos para professores, diretores e secretários municipais.

Em 2021, em razão da pandemia da ¹COVID-19, diversas adaptações foram necessárias para garantir o distanciamento social entre os estudantes e uma aplicação segura das avaliações externas. De acordo com a Portaria n.º 267 (Brasil, 2023), foram avaliadas, de forma amostral ou censitária, as seguintes etapas de ensino:

- 2º ano do Ensino Fundamental: aplicação amostral com testes cognitivos de Língua Portuguesa e Matemática, alinhados à BNCC de 2018;
- 5º ano do Ensino Fundamental: avaliação censitária em escolas públicas e amostral em escolas privadas, com testes de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas (estas duas últimas de forma amostral);
- 9º ano do Ensino Fundamental: avaliação censitária nas redes públicas e amostral nas redes privadas, com testes cognitivos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, além de Ciências da Natureza e Ciências Humanas, estas últimas aplicadas amostralmente;

¹ A pandemia de COVID-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2 e declarada como pandemia pela Organização Mundial da Saúde em março de 2020, produziu profundas rupturas nos sistemas educacionais em escala global. No Brasil, a suspensão das aulas presenciais e a adoção emergencial do ensino remoto evidenciaram desigualdades históricas de acesso às tecnologias e às condições de aprendizagem. Esse contexto também tensionou as políticas de avaliação em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), ao colocar em debate os limites de indicadores padronizados para aferir a qualidade da educação em cenários marcados por fortes assimetrias sociais e educacionais.

- 3^a/4^a série do Ensino Médio: aplicação censitária em escolas públicas e amostral em escolas privadas, avaliando as áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Além disso, as secretarias municipais de educação passaram a participar da avaliação de forma censitária. Outra mudança significativa foi a digitalização dos questionários eletrônicos destinados aos professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio das áreas avaliadas, que passaram a ser aplicados exclusivamente em formato digital.

4.2 A BNCC: sustentação legal e histórica

As informações apresentadas nesta seção têm por base documentos oficiais e legislações educacionais brasileiras, como a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017; 2018; 2022). Esses marcos legais e normativos fundamentam a construção da BNCC como um documento que define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica, orientando os currículos das escolas públicas e privadas em todo o país.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) é um documento normativo que define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Sua elaboração foi prevista pela Constituição Federal (Brasil, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996).

A Constituição do Brasil (Brasil, 1988) estabelece, a obrigatoriedade de fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, visando assegurar uma formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. A LDB (Brasil, 1996) reforça a necessidade de uma base nacional comum para os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, a ser complementada por uma parte diversificada, conforme as características regionais e locais. O PNE (Brasil, 2014) estabelece metas e estratégias para a educação no Brasil, incluindo a elaboração e implementação da BNCC como instrumento para assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

A primeira versão da BNCC foi apresentada pelo MEC em setembro de 2015, recebendo cerca de 12 milhões de contribuições. Em maio de 2016, uma segunda versão foi lançada, seguida por uma terceira em abril de 2017. Após análises e debates, o CNE aprovou o documento, homologado em 22 de dezembro de 2017 por meio da Resolução CNE/CP nº 2 (Brasil, 2017).

A construção da BNCC contou com a participação de diversos segmentos da sociedade, incluindo educadores, especialistas, gestores, estudantes e a sociedade civil. Foram realizadas consultas públicas e debates para assegurar que o documento refletisse as necessidades e expectativas educacionais do país.

A implementação da BNCC ocorre de forma progressiva em todo território nacional. As redes de ensino devem adaptar seus currículos para contemplar as diretrizes estabelecidas pela BNCC, respeitando as especificidades locais e regionais. O MEC lançou programas de apoio, como o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), para auxiliar estados e municípios nesse processo. A BNCC estabelece conhecimentos, competências e habilidades, atitudes e valores que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica espera-se que essas competências possam resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho, orientando os currículos das escolas públicas e privadas em todo o Brasil. Já na parte diversificada, a implementação pode ser de acordo com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos estudantes.

Em dezembro de 2018, foi homologada a BNCC para o Ensino Médio (Brasil, 2018), completando o ciclo de definição das competências e habilidades que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Mais recentemente, em fevereiro de 2022, por meio do Parecer CNE/CEB nº 2/2022 (Brasil, 2022) e da Resolução CNE/CEB nº 1/2022 (Brasil, 2022) Computação é oficialmente incorporada à BNCC, estabelecendo diretrizes para a Educação Digital como componente fundamental da formação dos estudantes.

4.3. Qualidade da educação via métrica da BNCC e do Saeb

A partir das últimas décadas do século XX, o Brasil passou a consolidar políticas de avaliação em larga escala como estratégia para acompanhar o desempenho das escolas públicas, com destaque para o Saeb. Com o tempo, essas avaliações foram incorporadas a um discurso hegemônico sobre a “qualidade da educação”, cujo significado tem sido apropriado por interesses ligados à racionalidade gerencial e à cultura do desempenho. Neste item, o Saeb é apresentado a partir das perspectivas de vários autores no qual destaco: Luiz Carlos Freitas, Bernard Charlot, Alda Judith Mazzotti que investigam a avaliação educacional.

A avaliação da educação básica brasileira, especialmente o Saeb, tem sido objeto de intensos debates, principalmente no que diz respeito à sua função, aos indicadores que utiliza e às consequências de suas medições. Para (Freitas; Almeida; Dalben, 2009), o Saeb não pode

ser compreendido apenas como um instrumento técnico de mensuração do desempenho escolar, mas como parte de um projeto político mais amplo de regulação educacional, baseado em premissas da reforma empresarial da educação tanto que o Ideb, índice derivado do Saeb, contribui para reforçar uma concepção limitada de qualidade educacional, centrada em resultados padronizados de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, ainda que tais resultados não reflitam a complexidade do trabalho pedagógico.

Segundo os autores, essa lógica avaliativa desconsidera os múltiplos fatores que impactam a aprendizagem, produzindo efeitos perversos, como a responsabilização individual de professores e escolas por problemas estruturais da educação pública. Assim, a avaliação deixa de ser uma ferramenta de diagnóstico para se tornar um mecanismo de controle, muitas vezes descolado das reais necessidades das comunidades escolares.

Essa crítica, anteriormente anunciada, denuncia como as avaliações externas servem, muitas vezes, para mascarar a exclusão silenciosa dos estudantes das camadas populares. Freitas aponta que, embora os índices apontem para uma suposta melhoria do ensino, o que ocorre na prática é um processo de adaptação curricular e pedagógica para atender aos requisitos das provas, o que resulta em uma aprendizagem superficial e desconectada da formação integral do sujeito. A “eliminação” não ocorre mais por reprovação explícita, mas por um percurso escolar que mantém o aluno fisicamente presente, porém pedagogicamente excluído. Trata-se de um mecanismo de ocultação da (má) qualidade do ensino oferecido às classes populares, reforçando desigualdades sob a aparência de inclusão (Freitas, 2007).

Essa lógica denuncia os impactos perversos das políticas educacionais inspiradas no modelo gerencialista. Freitas argumenta que tais reformas não apenas esvaziam o sentido da escola pública como espaço de formação crítica, mas também promovem a desvalorização do magistério, submetendo os professores a metas inatingíveis, vigilância constante e cobranças desproporcionais, tratando-se de um projeto de “desmonte” do sistema público, travestido de modernização e eficiência, que ignora as desigualdades sociais e atribui ao docente a responsabilidade por resultados que, na verdade, estão atrelados a condições estruturais precárias. A retórica da responsabilização individual, presente nas avaliações em larga escala, é um instrumento dessa reforma, que enfraquece o coletivo escolar e favorece práticas meritocráticas e excludentes (Freitas, 2012).

Esse tipo de análise encontra ressonância em Charlot (2000) que ao discutir o conceito de qualidade da educação, destaca que sua noção é construída historicamente e atravessada por disputas de sentido, sendo assim varia conforme o ponto de vista de quem a utiliza. Para o autor, não se pode falar de qualidade sem considerar para quem, em que contexto e para qual projeto

de sociedade se está educando e sugere uma reflexão sobre a forma como o conceito de qualidade tem sido apropriado pelo discurso da nova gestão pública, isto é, ora para defender políticas de expansão da educação ora para justificar cortes orçamentários ou reformas.

Esse debate é enriquecido por Cabrito (2009) ao propor uma reflexão crítica sobre os sentidos atribuídos à avaliação educacional, questionando não apenas os critérios utilizados, mas também os propósitos que orientam tais processos. O autor destaca que, muitas vezes, a avaliação da qualidade em educação tem sido reduzida a indicadores numéricos e rankings que desconsideram a complexidade do trabalho pedagógico e das realidades escolares. Para o autor, é essencial pensar a avaliação de forma contextualizada, levando em conta os valores, os objetivos formativos da escola e as condições em que o ensino ocorre e defende que avaliar a qualidade não pode ser apenas medir resultados, mas precisa considerar os processos, as relações pedagógicas e os sentidos atribuídos pelos diferentes atores da escola, contribuindo assim para a melhoria das práticas educativas e para a construção de uma escola democrática, voltada à formação integral dos sujeitos.

Mazzotti (2002) afirma que as vozes das professoras da escola pública são fundamentais nesse debate, pois revelam percepções sobre os alunos e seus desafios no cotidiano escolar. Problemas como falta de recursos, precarização da infraestrutura e turmas superlotadas influenciam diretamente no modo como elas enxergam os alunos e não se resumem à aprendizagem de conteúdo, mas envolvem questões sociais, emocionais e culturais frequentemente ignoradas pelas avaliações externas e revelam quanto a escola pública é marcada pela diversidade e luta cotidiana para garantir o direito à educação em contextos de vulnerabilidade. A construção de uma imagem negativa sobre os alunos leva a práticas que reforçam a desigualdade, como o tratamento diferenciado entre os chamados “bons” e “maus” alunos, naturalizando a exclusão e comprometendo o papel da escola na promoção de equidade.

O Saeb, enquanto instrumento de avaliação de larga escala, deve ser problematizado em suas finalidades, em seus efeitos sobre a prática pedagógica e na forma como influencia a concepção de qualidade na escola pública. A perspectiva crítica de Freitas nos convida a não aceitar passivamente as regras frias e burocráticas impostas à educação, mas construir alternativas avaliativas comprometidas com a justiça social e com a valorização do trabalho docente. Nesse sentido é fundamental desconstruir estereótipos e investir na formação continuada do professor e reconhecer seu papel central na ressignificação das representações sociais sobre estudantes e na construção de práticas pedagógicas mais justas e inclusivas. Retomar o debate sobre o papel social da escola pública e portanto, é essencial para pensarmos que tipo de sociedade queremos construir por meio da educação.

A discussão sobre a qualidade da educação e suas formas de avaliação ganha contornos críticos nos textos de Luiz Carlos Freitas, Belmiro Gil Cabrito, Bernard Charlot, Judith Mazzotti que se opõem à redução da educação a métricas e resultados padronizados, evidenciando como a lógica da *accountability* oculta as reais condições estruturais das escolas e transfere a culpa pelo fracasso escolar para professores e alunos, algo também apontado por Mazzotti (2002), ao afirmar que ao responsabilizarem os alunos por seu ‘fracasso’, muitas professoras não percebem como o próprio sistema educacional organiza as condições para que esse fracasso aconteça.

Isto posto, é possível inferir que as práticas do cotidiano escolar, especialmente aquelas voltadas ao atendimento das prescrições da BNCC, encontram-se fortemente condicionadas aos parâmetros e demandas das avaliações externas em larga escala. Tal alinhamento, embora apresentado como mecanismo de garantia da qualidade e da equidade, acaba por reduzir a complexidade do processo educativo a indicadores mensuráveis, priorizando conteúdos e habilidades valorizados nos testes em detrimento de outras dimensões essenciais da formação humana.

4. 4 O campo empírico

O campo empírico contempla as principais características do município do interior paulista, da rede pública municipal de ensino regular e da unidade escolar investigada.

Inicialmente, são apresentados dados do contexto municipal, como característica da população, Produto Interno Bruto (PIB), infraestrutura, educação, entre outros. Em seguida, delineia-se o perfil da rede sob responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo- (Seduc-SP), quantidade de estudantes, escolas e resultados. Por fim, caracteriza-se a unidade escolar que será pesquisada quanto à sua infraestrutura, desempenho e número de matriculados.

4.5 Contexto municipal

O município está localizado no Estado de São Paulo, aproximadamente a 314 km da capital. É nesse município que se encontra a escola objeto desta pesquisa, identificada como Escola 1. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), a cidade possui uma população residente de 17.078 pessoas, distribuídas em uma área de 167,378 km². O rendimento nominal mensal per capita dos domicílios particulares permanentes, tanto na área urbana quanto na rural, é de até 1 e 1/2 salário-mínimo e apresenta um Índice de

Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,733 (2010), valor inferior à média estadual de São Paulo, que é de 0,783.

Na área da saúde, o município conta com um posto de saúde central e um posto de saúde da família. Já no setor educacional, a cidade apresenta uma população alfabetizada de 5.759 pessoas. Entre os estudantes que frequentam creches e escolas, 2.047 estão matriculados no Ensino Fundamental e 888 no Ensino Médio, distribuídos em um total de seis escolas.

No âmbito cultural e esportivo, a cidade mantém o Projeto Artes e Ofícios, que oferece diversas oficinas dentro das linguagens da arte. Além disso, ela possui um centro esportivo com aulas gratuitas de natação, futebol e academia. Embora não disponha de cinemas, o município promove eventos como carnaval, festas do peão e quermesses religiosas, que são destaques na cultura local.

4.6 A unidade escolar

A unidade escolar atende aproximadamente trezentos e oitenta e nove (389) alunos matriculados, em sua maioria residentes na própria cidade, incluindo também estudantes provenientes de áreas rurais e de localidades próximas. O público atendido é composto, predominantemente, por famílias de baixa renda, sendo que cerca de 50% dos alunos são beneficiários do programa Bolsa Família. A escola oferta atendimento do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental e dispõe de onze salas de aula, todas equipadas com armários, prateleiras e quadro negro, contando, desde 2022, também com lousas digitais.

A estrutura da escola conta com diversos espaços pedagógicos, incluindo uma sala de leitura, uma sala de reunião onde ocorre semanalmente o HTPC, uma sala de informática e uma sala de recursos multifuncionais. Além disso, a escola possui uma quadra esportiva coberta, equipada com uma pequena arquibancada e um vestiário utilizado pelos alunos das turmas de período integral. O ambiente escolar também inclui um *playground*, um pátio parcialmente utilizado como refeitório, secretaria, sala dos professores, e um espaço compartilhado pela direção e coordenação. Há ainda uma sala destinada ao apoio pedagógico para crianças com dificuldades na aquisição da leitura e escrita, bem como cozinha e área de serviço, embora as refeições sejam preparadas na cozinha piloto. Todas as dependências possuem acessibilidade, incluindo os sanitários.

A unidade segue a estrutura do Ensino Fundamental de nove anos e conta com salas de recursos multifuncionais. O corpo docente é composto por 31 professores, sendo 20 em salas de aula do 1º ao 5º ano, dois em salas de recursos multifuncionais, três professores de arte, três

de educação física e quatro de inglês. A equipe também inclui quatro agentes de desenvolvimento integral, um secretário, quatro estagiários, dois inspetores de alunos, quatro serventes, um coordenador pedagógico e um diretor.

Os resultados Ideb da unidade escolar pesquisada nos anos de 2015, 2017, 2019, 2021 e 2023 são apresentados no Quadro 6:

Quadro 6- IDEB da Unidade Escolar

	2015	2017	2019	2021	2023
meta Ideb	5.7	5.9	5.9	6.2	
IDEB	5.8	6.1	6.1	6	5.7

Fonte: INEP (2024)

Os resultados do Ideb da unidade escolar pesquisada ao longo dos anos de 2015 a 2023 revelam uma trajetória de crescimento até 2019, seguida por uma leve oscilação nos anos subsequentes. Em 2015, a meta estabelecida foi de 5.7, enquanto o índice alcançado superou a expectativa, atingindo 5.8. O mesmo ocorreu em 2017 e 2019, quando os resultados (6.1) ficaram acima das metas estipuladas (5.9). No entanto, em 2021, apesar da meta ter subido para 6.2, o Ideb apresentou uma leve queda para 6.0. Já em 2023, observa-se uma redução mais significativa, com o índice alcançado (5.7) ficando abaixo do esperado.

Essa variação pode estar relacionada a múltiplos fatores, como mudanças na equipe pedagógica, impactos da pandemia COVID-19 no processo de ensino – aprendizagem e desafios enfrentados pela escola na adaptação ao ensino remoto e híbrido, ou desafios estruturais e pedagógicos ainda não superados. Dessa forma, torna-se essencial uma análise mais aprofundada das condições institucionais e pedagógicas da escola para compreender os elementos que influenciaram essa queda e traçar estratégias para a retomada do crescimento nos próximos anos.

4.7 Conhecimento e utilização do Saeb: análise das compreensões e práticas docentes

O conhecimento e a utilização do Saeb são examinados com base nos dados da pesquisa de campo, com o intuito de identificar padrões, singularidades e possíveis articulações com o referencial teórico. Busca-se compreender como as percepções, experiências e práticas docentes se relacionam — ou entram em tensão — com as diretrizes normativas, as exigências das avaliações externas e o cotidiano escolar. As análises não pretendem esgotar as interpretações possíveis, mas evidenciar tendências, levantar hipóteses e destacar questões que contribuam para o aprofundamento das discussões sobre avaliação e prática pedagógica.

4.8 O instrumento

Para a realização da pesquisa de campo, utilizou-se um questionário semiestruturado como instrumento de coleta de dados, considerando sua flexibilidade, que possibilita a articulação entre informações qualitativas e quantitativas. Conforme Minayo (2014), esse tipo de instrumento favorece a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos em seus contextos sociais, permitindo a escuta de suas percepções ao mesmo tempo em que mantém uma organização mínima necessária para a sistematização e comparação das respostas. A escolha dessa abordagem teve como finalidade captar experiências, opiniões e percepções dos participantes, respeitando suas singularidades e promovendo um processo dialógico de produção de dados. Nessa direção, fundamenta-se também na perspectiva do estudo de caso qualitativo, conforme André (2013), entendido como uma abordagem que busca compreender, de forma aprofundada e contextualizada, fenômenos educacionais em situações reais, valorizando a análise de um caso específico e a interpretação dos significados construídos pelos sujeitos em suas práticas e experiências, o que possibilita apreender a complexidade do cotidiano escolar e contribuir para uma leitura mais crítica dos processos educativos.

A aplicação do questionário ocorreu durante o HTPC, momento destinado à formação e organização do trabalho docente na unidade escolar. Estiveram presentes dezenove (19) professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dos quais dezoito (18) concordaram em participar voluntariamente da pesquisa. Um docente optou por não responder ao instrumento, justificando sua recusa com a preocupação de que sua participação pudesse, de alguma forma, comprometer os resultados da investigação.

No momento da aplicação, houve certa resistência inicial quanto à organização do espaço, uma vez que os professores manifestaram o desejo de responder ao questionário em conjunto. Após esclarecimentos sobre a importância de garantir a individualidade das respostas e a lisura do processo investigativo, todos compreenderam a necessidade de manter o sigilo e a autonomia na participação, reorganizando-se conforme solicitado.

A aplicação do questionário foi realizada em uma terça-feira, durante o HTPC. Na ocasião, a reunião estava sendo conduzida por uma professora, uma vez que os gestores da unidade (diretor e coordenador pedagógico) se encontravam ausentes, fato previamente informado a mim. Iniciei a atividade solicitando que as carteiras e mesas permanecessem organizadas em seus lugares e, em seguida, introduzi o tema da pesquisa, destacando a importância da ética e da transparência em processos de investigação científica. Convidei todos os presentes a participarem da pesquisa, esclarecendo que a participação era voluntária. Procedi

com a leitura do TCLE, explicando que, caso optassem por não responder ao questionário ou desajassem interromper a participação a qualquer momento, teriam total liberdade para fazê-lo. Expliquei que o instrumento de coleta era um questionário semiestruturado, contendo questões objetivas e espaço para respostas discursivas. Uma das participantes manifestou preocupação com a sobrecarga de trabalho e questionou o que seria exigido após o preenchimento. Esclareci que a proposta fazia parte de uma pesquisa científica com o objetivo de contribuir para a reflexão e o aprimoramento das práticas docentes, bem como para a formação continuada dos profissionais da educação.

Durante a aplicação do questionário, observou-se que a disposição dos docentes para participar esteve condicionada a fatores relacionados à confiança no processo e à percepção sobre possíveis impactos em sua rotina de trabalho. A resistência inicial quanto à organização do espaço e o desejo de responder coletivamente indicam a busca por um ambiente de apoio mútuo, ainda que tal postura pudesse comprometer a individualidade das respostas. Após esclarecimentos sobre a necessidade de sigilo e autonomia, houve readequação voluntária, revelando que a adesão depende não apenas da clareza metodológica, mas também da construção de um clima de segurança. Ademais, as dúvidas levantadas sobre eventuais desdobramentos da pesquisa evidenciam um contexto de sobrecarga laboral, no qual novas demandas tendem a ser recebidas com cautela. Assim, a experiência reforça a importância de conduzir investigações em contextos escolares de forma sensível, respeitosa e transparente, reconhecendo as pressões que permeiam o cotidiano docente e garantindo que a participação não acarrete ônus adicional aos profissionais.

O instrumento de coleta apresentou o seguinte enunciado: “Este questionário tem como principal objetivo entender o quanto os professores conhecem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e de que forma esse conhecimento influencia o planejamento e a realização de suas práticas pedagógicas. Ele é direcionado aos professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental desta EMEF. O questionário contém 17 perguntas e o tempo estimado para preenchimento foi de aproximadamente 40 minutos.

Para a análise dos dados, os participantes foram identificados pela letra P seguida de um número (P1, P2, P3...), estratégia adotada com o objetivo de garantir o sigilo e preservar a identidade dos professores envolvidos na pesquisa.

O item 1 apresentou o enunciado “Quanto à sua formação e atuação profissional” e teve como objetivo principal coletar informações quanto a atuação profissional e formação acadêmica dos respondentes sendo composto por doze (12) subitens relacionados a atuação

profissional e quatro subitens relacionados a formação acadêmica. O Quadro 7 apresenta o cenário obtido.

Quadro 7 - Perfil dos respondentes

Quanto anos como docente?	Menos de 1 ano	Até 3 anos	de 3 a 5 anos	de 5 a 10 anos	mais de 10 anos			Prefiro não responder	Total
	0	1	0	4	13			0	18
Quanto anos como docente na EMEF “Augusto de Campos”?	Menos de 1 ano	Até 3 anos	de 3 a 5 anos	de 5 a 10 anos	mais de 10 anos			Prefiro não responder	18
	2	3	2	5	6			0	
Qual(is) turma(s) de trabalho em 2024?	1ºano	2ºano	3ºano	4ºano	5ºano	Sala Multisseriada*	Professor de área**	Prefiro não responder	18
	2	3	3	4	4	1	1	0	
Já ocupou o cargo/função de Coordenador Pedagógico?	Sim	Não						Prefiro não responder	18
	7	11						0	
Em caso afirmativo, por quanto tempo (anos/meses)?	Menos de 1 ano	Até 3 anos	de 3 a 5 anos	de 5 a 10 anos	mais de 10 anos			Prefiro não responder	7
	0	4	2	1	0			0	
Já ocupou o cargo/função de Vice-diretor de escola?	Sim	Não						Prefiro não responder	18
	0	18						0	
Em caso afirmativo, por quanto tempo (anos/meses)?	Menos de 1 ano	Até 3 anos	de 3 a 5 anos	de 5 a 10 anos	mais de 10 anos			Prefiro não responder	0
	0	0	0	0	0			0	
Já ocupou o cargo/função de Diretor de escola?	Sim	Não						Prefiro não responder	18
	7	11						0	
Em caso afirmativo, por quanto tempo (anos/meses)?	Menos de 1 ano	Até 3 anos	de 3 a 5 anos	de 5 a 10 anos	mais de 10 anos			Prefiro não responder	0
	1	2	2	1	1			0	
Já ocupou o cargo/função de Supervisor de Ensino?	Sim	Não						Prefiro não responder	10
	0	18						0	
Em caso afirmativo, por quanto tempo (anos/meses)?	Menos de 1 ano	Até 3 anos	de 3 a 5 anos	de 5 a 10 anos	mais de 10 anos			Prefiro não responder	0
	0	0	0	0	0			0	
Já ocupou o cargo/função de Secretário Municipal de Educação de Pradópolis?	Sim	Não						Prefiro não responder	0
	1	17						0	
Em caso afirmativo, por quanto tempo (anos/meses)?	Menos de 1 ano	Até 3 anos	de 3 a 5 anos	de 5 a 10 anos	mais de 10 anos			Prefiro não responder	1
	1	0	0	0	0			0	
Graduação em:	Magistério	Pedagogia	Letras	Arte	Língua Inglesa	Matemática	Ed. Especial	Prefiro não responder	30*
	1	16	3	6	1	1	2	0	
Especialização em:	Nenhuma	Ed. Especial	Ed. Inclusiva	Psicopedagogia	Didática	Neuropsicologia	Ed. Ambiental	Prefiro não responder	17
	4	1	1	8	1	1	1	0	
Mestrado em:	Nenhuma	Neurociências	educação ambiental e recursos híbridos					Prefiro não responder	18
	16	1	1					0	
Doutorado em:	Nenhuma	Neurociências						Prefiro não responder	18
	17	1						0	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2026).

A maioria dos professores tem mais de cinco anos de experiência docente e apenas um dos respondentes tem menos de um ano de experiência. A maior parte deles trabalha na escola há mais de cinco anos e poucos têm menos de um ano de trabalho na escola. A maioria atua em sala de aula, mas há presença de professores que atuam na Multisseriação/AEE e em disciplina. No campo das experiências há poucos professores que já exerceram cargos de gestão e os cargos mais ocupados foram de Coordenação Pedagógica e Vice direção de escola. Nenhum professor exerceu o cargo de Direção de escola ou Supervisão de Ensino.

Os professores possuem curso superior completo e são habilitados conforme a legislação vigente, a maioria possui graduação em Pedagogia, também há professores com mais de uma habilitação sendo formados em Letras, Arte, Língua Inglesa, Matemática e Educação Especial. Há diversidade de especializações, sendo as mais comuns Educação Especial e Psicopedagogia. Outras áreas incluem Neuropsicopedagogia, Didática, Educação Ambiental, no entanto, quanto as formações em *stricto sensu*, o grupo possui dois mestres e uma doutora. Há uma pequena parcela que optou por não responder em alguns quesitos.

Quanto à formação acadêmica e atuação profissional é possível afirmar que se trata de um grupo experiente.

O item 2 apresentou o enunciado “Como você classifica seu conhecimento sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb referente aos anos iniciais?” e teve por objetivo principal diagnosticar o domínio dos professores sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). A Tabela 1 apresenta o cenário obtido.

Tabela 1: Autopercepção dos professores sobre seu domínio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) nos anos iniciais e suas implicações pedagógicas

Opção	Respondentes
Conhece amplamente	2
Conhece o básico, mas tem dúvidas	10
Conhece o básico, mas não tem dúvidas	1
Conhece pouco	5
Prefiro não responder	0
Total	18

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2026).

A Tabela1 indica que o conhecimento dos professores a respeito do Saeb é, em sua maioria, restrito. Dos respondentes, dez declararam possuir apenas um conhecimento básico, mas ainda permeado de dúvidas; cinco afirmaram conhecer pouco; apenas um declarou ter conhecimento básico sem dúvidas; e somente dois afirmaram conhecer amplamente o sistema. Nenhum docente optou pela alternativa “Prefiro não responder”. Esses dados revelam que, embora o Saeb esteja presente no cotidiano das políticas educacionais brasileiras desde a década de 1990, sua apropriação pedagógica ainda não se consolidou entre os docentes dos anos iniciais. O predomínio da autopercepção de conhecimento básico com dúvidas aponta para a necessidade de processos formativos que possibilitem não apenas a compreensão técnica da avaliação, mas sobretudo uma leitura crítica de suas finalidades.

O item 2 apresentava também ao respondente a opção “Descreva dúvidas ou o que gostaria de saber sobre Saeb referente aos anos iniciais” em que onze (11) respondentes optaram por deixar em branco, dois respondentes optaram por “prefiro não responder” e cinco respondentes realizaram os seguintes registros:

- P4- “Quem formula as questões, por que não há avaliações adaptadas a alunos com necessidades especiais já que o conteúdo trabalhado pelo professor durante o ano deve ser adaptado?”
- P9- “Qual é o objetivo da avaliação” Como os profissionais podem se preparar para aplicar? ”
- P12- “Sobre os conteúdos, as vezes não atinge a realidade da sala (escola)”
- P16- “Conheço enquanto estudante”
- P18- “Há vários anos trabalho com sala de recurso multifuncional, por isso não tenho muito contato com as avaliações”.

Quanto as dúvidas de (P4, P9, P12) é importante ressaltar que o Inep divulga a cada edição Saeb normativas e orientações sobre tais dúvidas. Sobre as dúvidas (P16 e P18) merece destaque o fato de que dezessete (17) dos dezoito (18) respondentes possuem mais de cinco anos atuando como docente e neste período tiveram pouco contato com as avaliações.

As questões levantadas pelos docentes revelam tensões estruturais referentes as avaliações em larga escala, especialmente quanto à padronização do Saeb. As provas são elaboradas de forma centralizada pelo Inep, seguindo matrizes nacionais que priorizam a comparabilidade entre redes, mas ignoram as singularidades das escolas e dos estudantes. Freitas (2007), afirma que as avaliações em larga escala são estruturadas a partir de uma matriz padronizada, a qual desconsidera as diferentes realidades e condições reais em que o processo de ensino ocorre. Por isso, estudantes público-alvo da Educação Especial não têm suas trajetórias avaliadas de modo condizente, e o trabalho realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais torna-se invisível nos indicadores. Cabrito (2009, p. 44) complementa essa crítica ao afirmar que avaliações nacionais constroem um “aluno ideal, abstrato e homogêneo”, distante da realidade concreta das escolas públicas.

Outro ponto destacado pelos docentes diz respeito ao objetivo do Saeb e à forma como os profissionais podem se preparar para aplicá-lo. Embora o discurso oficial o apresente como diagnóstico da qualidade educacional, autores como Freitas (2012) apontam seu papel crescente como instrumento de regulação e responsabilização. Nesse sentido, Afonso (2010) destaca que

a lógica da *accountability* tende a privilegiar apenas o que pode ser quantificado, reduzindo a compreensão da educação a indicadores mensuráveis e deixando de fora dimensões formativas mais amplas e complexas, que não podem ser capturadas por testes padronizados. Para ele, trata-se de um processo que pressiona escolas e professores, reorganizando práticas curriculares e reduzindo a complexidade educativa a números e metas. Assim, não surpreende que muitos docentes afirmem conhecer o Saeb apenas como estudantes, o que evidencia lacunas formativas e distância entre políticas avaliativas e práticas pedagógicas.

Por fim, o questionamento sobre conteúdos que “não atingem a realidade da sala” evidencia o descompasso entre o currículo prescrito pelo Saeb e o currículo vivido na escola. Freitas (2007) reforça essa perspectiva ao afirmar que o Saeb opera sobre uma versão idealizada do currículo, não sobre a prática real do professor. Dessa forma, os relatos dos docentes evidenciam os limites das avaliações padronizadas e a necessidade de formação crítica que permita compreender seus impactos sobre o planejamento pedagógico e a vida escolar.

O item 3 apresentou o enunciado “Como você classifica seu conhecimento sobre a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/96) referente aos anos iniciais” e teve por objetivo principal verificar o grau de familiaridade dos professores com a LDB. A Tabela 2 apresenta o cenário obtido.

Tabela 2: Nível de conhecimento dos docentes sobre a LDB nos anos iniciais.

Opção	Respondentes
Conhece amplamente	3
Conhece o básico, mas tem dúvidas	10
Conhece o básico, mas não tem dúvidas	3
Conhece pouco	2
Prefiro não responder	0
Total	18

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2026).

A Tabela 2 evidencia que o conhecimento dos professores sobre a LDB é relativamente heterogêneo, com predominância do domínio básico acompanhado de incertezas. Dos dezoito (18) respondentes, dez declararam conhecer o básico, mas ainda com dúvidas; três afirmaram possuir conhecimento básico sem dúvidas; três indicaram conhecer amplamente; e apenas dois reconhecem conhecer pouco. Nenhum docente optou pela alternativa “Prefiro não responder”. Esses resultados permitem inferir que, embora a LDB seja o principal marco legal que orienta a educação brasileira desde 1996, ainda não se constitui como objeto de domínio pleno entre os professores dos anos iniciais. A prevalência de dúvidas mesmo entre aqueles que afirmam

conhecer o básico sinaliza que a legislação é frequentemente percebida de forma abstrata ou distante da prática pedagógica cotidiana.

Observa-se a necessidade de ações formativas e ou esclarecimentos sobre a LDB, principalmente voltadas para sanar dúvidas e aprofundar o conhecimento dos professores que trabalham com os anos iniciais.

O item 3 apresentava também ao respondente a opção “Descreva dúvidas ou o que gostaria de saber sobre atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/96) referente aos anos iniciais” em que treze (13) respondentes optaram por deixar em branco, um respondente optou por “prefiro não responder” e quatro respondentes realizaram os seguintes registros:

- P3- ‘Como trabalhar as habilidades defasadas de maneira que atinja os objetivos de aprendizagem esperados dos alunos’
- P4- “Com as mudanças de conteúdo, de projetos e programas essa lei não está desatualizada?”
- P5- “Um trabalho voltado ao assunto”
- P18- “Há vários anos não trabalho com sala regular”

As anotações evidenciam diferentes níveis de familiaridade com a legislação. O primeiro registro demonstra uma postura reflexiva diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos, associando a LDB à necessidade de qualificação da prática docente. O segundo expressa uma preocupação com a pertinência e atualização da lei frente às mudanças nos conteúdos, programas e projetos educacionais, revelando percepção de possíveis lacunas ou limitações no conhecimento sobre o tema. Já o terceiro e o quarto registros indicam distanciamento do debate, seja por expressarem de forma genérica a necessidade de aprofundamento (“um trabalho voltado ao assunto”), seja por declararem não atuar há vários anos em sala regular.

Quanto ao número significativo de respondentes que deixaram em branco ou preferiram não se manifestar, esse silêncio pode sinalizar tanta falta de segurança para abordar a legislação quanto desconhecimento sobre o conteúdo da LDB. Esse aspecto reforça a hipótese de que há uma distância entre a existência formal da lei e o domínio efetivo que os docentes possuem sobre suas diretrizes.

Cabe lembrar que, conforme a própria LDB (Brasil, 1996), a educação básica deve garantir o “desenvolvimento do educando” e o “pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (Art. 22 e Art. 32). A LDB também estabelece que a avaliação da aprendizagem deve

ser “contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos” e que é dever da escola “prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento” (Art. 24 e Art. 12), evidenciando o compromisso legal com a aprendizagem de todos os estudantes.

Por fim, o fato de não atuar há vários anos em sala regular não invalida a experiência profissional do educador. A LDB reconhece a importância da formação continuada e da trajetória profissional, entendendo que os saberes docentes são construídos ao longo do tempo, em diferentes contextos e funções.

O item 4 apresentou o enunciado “Como você classifica seu conhecimento sobre o atual Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 13.005/2014) referente aos anos iniciais? ” Teve por objetivo principal identificar o domínio dos professores sobre o PNE. A Tabela 3 apresenta o cenário obtido.

Tabela 3: Nível de conhecimento dos docentes sobre o PNE nos anos iniciais.

Opção	Respondentes
Conhece amplamente	0
Conhece o básico, mas tem dúvidas	12
Conhece o básico, mas não tem dúvidas	1
Conhece pouco	5
Prefiro não responder	0
Total	18

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2026).

Na Tabela 3 nenhum dos respondentes indicou possuir um conhecimento amplo sobre o tema. No entanto, a maioria declarou conhecer o básico, mas ainda possuir dúvidas.; apenas um respondente relatou conhecer o básico de maneira satisfatória, sem apresentar dúvidas.; cinco deles afirmaram conhecer pouco sobre o tema, evidenciando uma necessidade clara de formação mais aprofundada. Nenhum dos participantes escolheu essa opção prefiro não responder, sugerindo disposição em expressar sua percepção sobre o conhecimento do tema. Este dado indica que, embora exista um conhecimento inicial, ele é superficial e pode indicar uma compreensão mínima, porém sem lacunas aparentes. No entanto nota-se a necessidade de aprofundamento para garantir maior entendimento e possibilitar a reflexão da prática.

O item 4 apresentava também ao respondente a opção “Descreva dúvidas ou o que gostaria de saber sobre atual Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 13.005/2014) referente aos anos iniciais” em que treze (13) respondentes optaram por deixar em branco, três

respondentes optaram por “prefiro não responder” e dois respondentes realizaram os seguintes registros:

- P9- “De tudo o que foi planejado, o que já foi alcançando?”
- P16- “Conhecimento minucioso das metas”

As respostas permitem identificar diferentes inferências: (P9) há docentes que demonstram interesse em compreender os resultados concretos alcançados pelo Plano Nacional de Educação (PNE) em relação ao que foi originalmente planejado, sinalizando preocupação com a efetividade das políticas públicas; e (P16) há aqueles que manifestam a necessidade de maior aprofundamento e domínio das metas estabelecidas pelo Plano, evidenciando a busca por um conhecimento mais detalhado do documento. Entretanto, o PNE, instituído pela Lei nº 13.005/2014, embora tenha estabelecido diretrizes centrais para os anos iniciais da educação básica, resultou em um saldo significativo de metas não cumpridas, além da permanência de desafios que se projetam para a década seguinte.

O item 5 apresentou o enunciado “Como você classifica seu conhecimento sobre a meta 5 do atual Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014. Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental?” e teve por objetivo principal verificar o conhecimento dos professores em relação à Meta 5 do PNE. A Tabela 4 apresenta o cenário obtido.

Tabela 4: Nível de conhecimento dos docentes sobre a Meta 5 do PNE: alfabetização até o final do 3º ano do ensino fundamental.

Opção	Respondentes
Conhece amplamente	2
Conhece o básico, mas tem dúvidas	8
Conhece o básico, mas não tem dúvidas	6
Conhece pouco	2
Prefiro não responder	0
Total	18

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2026).

Na Tabela 4 dois respondentes indicaram possuir um conhecimento amplo sobre a Meta 5, demonstrando domínio do tema e segurança em sua aplicação; oito respondentes relataram conhecer o básico, mas com dúvidas. Isso pode indicar que, embora possuam uma compreensão inicial, há lacunas que precisam ser sanadas para um melhor entendimento e aplicação; seis respondentes declararam conhecer o básico de maneira satisfatória, sem apresentar dúvidas; dois respondentes indicaram possuir um conhecimento limitado sobre o tema, sugerindo a

necessidade de intervenções pedagógicas mais intensivas para promover um entendimento adequado. Nenhum participante escolheu essa opção prefiro não responder.

A análise é importante para garantir que os docentes estejam adequadamente preparados para promover o desenvolvimento das competências previstas na prática docente. Nesse item os respondentes demonstram conhecer superficialmente, porém considerado suficiente para suas necessidades atuais.

No entanto se faz necessário pontuar que em relação à proficiência em Língua Portuguesa, os resultados do Saeb de 2019 indicaram que a maior parte dos estudantes se concentrou nos níveis intermediários da escala, enquanto uma parcela menor alcançou os níveis mais elevados e outra permaneceu nos níveis iniciais ou abaixo do nível 1. Em Matemática, observa-se tendência semelhante, com predominância nos níveis médios e presença significativa de estudantes nos níveis elementares, o que evidencia fragilidades na consolidação das habilidades avaliadas.

O item 5 apresentava também ao respondente a opção “Descreva dúvidas ou o que gostaria de saber sobre a meta 5 que trata da alfabetização de todas as crianças até, no máximo, o final do 3º ano do ensino fundamental do atual Plano Nacional de Educação (PNE) - Li nº 13.005/2014. ” Em que quinze (15) respondentes optaram por deixar em branco e três respondentes realizaram os seguintes registros:

- P3- “A meta é o sonho de todo professor, porém está cada ano mais desafiadora devido ao público atendido em minha escola. (Nesta em que atuo) ’
- P4- “Para que essa meta seja alcançada no tempo estimado pela meta é necessário incluir a educação infantil também como fase alfabetizadora. Acredito que há um desencontro de informações a respeito do que é alfabetizar, deve se portanto haver metas claras sobre cada etapa da educação.
- P12- “Falta de materiais, muitas cobranças, pouca ajuda do DME, falta suporte pedagógico. ”

No que se refere a dúvida P3, há o reconhecimento da importância da meta, mas percepção de que ela é cada vez mais desafiadora diante da realidade escolar; a dúvida P4 pontua a necessidade de maior clareza conceitual sobre alfabetização e sugere a inclusão da educação infantil no processo e a dúvida P12 faz críticas às condições de trabalho e falta de suporte pedagógico.

A denúncia da precarização das condições de trabalho — falta de materiais, excesso de cobranças e pouco suporte pedagógico — pode ser fundamentada em Afonso (2009; 2010), ao

discutir a lógica da *accountability* educacional. Segundo o autor, políticas orientadas por metas e resultados tendem a intensificar mecanismos de controle e cobrança sobre os professores, sem garantir os recursos e o apoio pedagógico necessários. Freitas (2014) alerta que esse modelo de política educacional produz uma responsabilização unilateral da escola e do docente, esvaziando o papel do Estado enquanto garantidor das condições materiais e pedagógicas para a aprendizagem. Assim, a Meta 5 assume um caráter mais normativo do que formativo.

Há um distanciamento ou desconhecimento da meta, evidenciado pelo elevado número de omissões, no caso quinze (15), dos dezoito (18) respondentes, uma vez que o fato de quinze respondentes terem deixado a questão em branco também é um dado relevante e pode ser interpretado à luz de Mazzotti (2002), ao apontar que o silenciamento docente muitas vezes expressa sentimentos de descrença, desgaste profissional ou distanciamento em relação às políticas oficiais. A ausência de respostas pode indicar que a Meta 5 é percebida mais como uma exigência burocrática do que como uma política construída com participação e diálogo com os professores.

O item 6 apresentou o enunciado “Como você classifica seu conhecimento sobre a meta 7 do atual Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014. Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir em 2021 Ideb 6,0 para os anos iniciais do ensino fundamental? ” E teve por objetivo principal avaliar o conhecimento dos docentes sobre os objetivos e a importância dessa meta para a melhoria da qualidade da educação. A Tabela 6 apresenta o cenário obtido.

Tabela 5: Nível de conhecimento dos docentes sobre a Meta 7 do PNE: qualidade da educação e alcance do IDEB

Opção	Respondentes
Conhece amplamente	9
Conhece o básico, mas tem dúvidas	4
Conhece o básico, mas não tem dúvidas	4
Conhece pouco	1
Prefiro não responder	0
Total	18

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2026).

A Tabela 5 aponta que a metade dos respondentes indicaram possuir conhecimento amplo sobre a Meta 7; quatro respondentes declararam possuir conhecimento básico, mas com dúvidas. Isso sugere que, embora exista um entendimento inicial, ele necessita de aprofundamento; quatro respondentes indicaram possuir conhecimento básico considerado

suficiente para suas necessidades, sem apresentar dúvidas relevantes. No entanto, essa segurança pode ser limitada pelo fato de se tratar de um conhecimento básico; apenas um respondente declarou possuir conhecimento limitado sobre a Meta 7.

A considerar que a Meta 7 do PNE é a única que apresenta como quadros, no caso dois, para apresentar os indicadores almejados e que apresenta trinta e seis (36) estratégias para sua execução é possível que o conhecimento que manifestaram se restrinja ao quantitativo e não a todo o enunciado pois, conforme problematiza Freitas (2012), a ênfase nos resultados quantitativos tende a obscurecer as condições concretas de ensino e aprendizagem, bem como as desigualdades estruturais que atravessam o cotidiano das escolas públicas, reforçando a necessidade de uma análise mais contextualizada e pedagógica dos dados avaliativos. Essa meta não se restringe apenas ao cumprimento de índices, mas está diretamente ligada à qualidade do ensino e à aprendizagem significativa dos alunos.

O item 6 apresentava também ao respondente a opção “Descreva dúvidas ou o que gostaria de saber sobre a meta 7 que trata do alfabetismo e letramento de todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental do atual Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014. ” Em que catorze (14) respondentes optaram por deixar em branco, três respondentes optaram por “prefiro não responder” e um respondente realizou o seguinte registro:

- P4- “Deixar claro as metas de cada etapa, deixar claro o que deve ser atingido em cada fase dos anos iniciais”

Dos dezesseis (16) alfabetizadores desta unidade somente um afirmou que há demanda por maior clareza sobre as metas e objetivos de cada etapa dos anos iniciais, evidenciando necessidade de detalhamento do que se espera que os alunos aprendam em cada ano; o elevado número de omissões e de respostas sugere desconhecimento ou insegurança quanto ao conteúdo da Meta 7, indicando que os docentes podem não se sentir suficientemente informados sobre os objetivos do PNE e a operacionalização dessa meta em sua prática pedagógica.

O item 7 apresentou o enunciado “Como você classifica seu conhecimento sobre a atual Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Resolução CNE/CP 2/2017. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44) referente aos anos iniciais? ” E teve por objetivo principal identificar o nível de familiaridade dos professores com a BNCC. A Tabela 6 apresenta o cenário obtido.

Tabela 6: – Nível de conhecimento dos docentes sobre a BNCC nos anos iniciais.

Opção	Respondentes
Conhece amplamente	1
Conhece o básico, mas tem dúvidas	10
Conhece o básico, mas não tem dúvidas	5
Conhece pouco	2
Prefiro não responder	0
Total	18

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2026).

A Tabela 6 apresenta somente um respondente indicou possuir um conhecimento amplo sobre a BNCC; dez respondentes relataram conhecer o básico, mas com dúvidas; cinco respondentes afirmaram possuir um conhecimento básico satisfatório, sem dúvidas relevantes.; dois respondentes declararam conhecer pouco sobre a BNCC, apontando para uma necessidade significativa de formação e esclarecimento sobre o documento. Nenhum participante escolheu essa opção prefiro não responder.

A BNCC, enquanto documento normativo, define os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que todos os alunos devem alcançar, orientando o planejamento pedagógico e a organização curricular das escolas brasileiras. Esse dado sugere que a maioria dos professores possui uma compreensão inicial, porém com lacunas a serem preenchidas por meio de formação continuada e aprofundamento sobre a BNCC.

As políticas curriculares e de formação docente no Brasil, especialmente a partir da implementação da BNCC, têm sido objeto de reflexão crítica quanto à sua orientação normativa e seus efeitos sobre a formação do professor. A BNC-Formação, como extensão da BNCC para a formação docente, tende a institucionalizar princípios de desempenho e eficiência que, para Ximenes e Melo (2025), explicitam tensões entre o discurso de valorização docente e a intensificação de processos de padronização das práticas pedagógicas. Nessa direção, Manfré (2021) adverte que a BNCC tende a reconfigurar o currículo da educação básica afastando-se da perspectiva da formação cultural ampla e aproximando-se de orientações vinculadas a interesses mercadológicos, marcadas por princípios como competitividade, produtividade e empreendedorismo, o que limita o exercício da reflexão crítica no processo educativo. Tal perspectiva evidencia que a centralidade atribuída às competências e aos resultados tende a esvaziar a dimensão formativa da educação, comprometendo a autonomia docente e a construção de uma formação humana crítica e emancipatória.

O item 7 apresentava também ao respondente a opção “Descreva dúvidas ou o que gostaria de saber sobre atual Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) referente

aos anos iniciais” em que treze (13) respondentes optaram por deixar em branco, um respondente optou por “prefiro não responder” e quatro respondentes realizaram os seguintes registros:

- P2- “Tenho dúvidas, pois ela muda constantemente e não é sempre lembrada nas formações”
- P3- “Quando surgem dúvidas, recorro ao conteúdo da BNCC para me atualizar.
- P5- “Um trabalho esclarecedor sobre o assunto”
- P9- “As habilidades de um ano podem ser usadas no outro? Por exemplo, as habilidades que deveriam ser trabalhadas no 1º ano, podem ser repetidas no 2º ano?”

No que se refere a dúvida do registro P2, há percepção de que a BNCC sofre alterações frequentes e que seu conteúdo nem sempre é retomado nas formações, gerando dúvidas sobre a prática pedagógica; no registro P3 existe iniciativa individual de consulta à BNCC como forma de atualização, evidenciando busca por autonomia e apropriação do documento; no registro P5 há demanda por orientações mais estruturadas ou formações esclarecedoras sobre a aplicação da BNCC; e no registro P9 surgem questionamentos específicos sobre a progressão das habilidades, indicando necessidade de clareza quanto à sequência e articulação entre os anos iniciais. O elevado número de omissões e a opção por não responder sugerem ainda o distanciamento ou insegurança em relação ao documento.

É importante salientar que a BNCC não chega pronta dentro da sala de aula, pois passa por um processo de tradução: primeiro em currículos estaduais/municipais, depois em formações, materiais didáticos e reorganização do trabalho pedagógico. A BNCC orienta que uma habilidade prevista para determinado ano pode ser retomada no ano subsequente, especialmente quando não tiver sido plenamente consolidada pelos estudantes. Tal retomada, entretanto, não deve ser interpretada como mera repetição ou atraso, mas como parte de um movimento de revisão, aprofundamento e ampliação, integrando-se às novas aprendizagens previstas para o período seguinte.

O item 8 apresentou o enunciado “A preparação para as avaliações Saeb influencia na elaboração de seu plano de aula? ” E teve por objetivo principal identificar se e como a preparação para o Saeb influencia a elaboração do plano de aula, evidenciando possíveis ajustes feitos pelos docentes para atender às demandas da avaliação. A Tabela 7 apresenta o cenário obtido.

Tabela 7: Percepção dos docentes da influência do Saeb na elaboração do plano de aula.

Opção	Respondentes
Influência pouco	0
Influência razoavelmente	6
Influência muito	8
Influência totalmente	0
Não influência	1
Prefiro não responder	3
Total	18

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2026).

Na Tabela 7 analisa a Percepção dos docentes sobre a influência do Saeb na elaboração do plano de aula, observa-se que o aspecto analisado é a influência do Saeb na prática pedagógica dos professores. O grupo mais expressivo, formado por oito respondentes, afirmou que esse aspecto influencia muito sua prática pedagógica, indicando que a maioria dos professores considera a avaliação altamente relevante para o planejamento de suas aulas; seis docentes relataram que o aspecto influencia razoavelmente sua prática, o que sugere que percebem alguma relevância, embora a aplicação no cotidiano escolar possa ser parcial, três respondentes não opinaram, possivelmente refletindo insegurança ou desconhecimento sobre o tema. Apenas um professor indicou que o aspecto não influencia sua prática pedagógica, sinalizando falta de percepção ou discordância quanto à importância do Saeb. Nenhum participante assinalou que o aspecto tivesse influência total sobre sua prática.

A maioria dos professores aponta que, embora o Saeb não determine diretamente as metodologias adotadas em sala de aula, influencia a organização do planejamento pedagógico, especialmente a enfatizar as habilidades cobrados nas avaliações.

O item 8 apresentava também ao respondente a opção “Cite exemplos de influência das avaliações Saeb influência na elaboração de seu plano de aula” em que doze (12) respondentes optaram por deixar em branco, um respondente optou por “prefiro não responder” e cinco respondentes realizaram os seguintes registros:

- P3- “Preparando atividades semanais dentro dos conteúdos do SAEB
- P4- “Adaptação do conteúdo trabalhado voltado a avaliação”
- P11- “Faço comparações com as atividades dadas no dia a dia”
- P14- “Vários treinos com alunos de avaliações aplicadas nos anos anteriores”
- P16- “Este ano não houve aplicação de SAEB”

No que se refere às dúvidas, percebe-se que, embora alguns professores procurem alinhar seus planos de aula às demandas do Saeb - por meio de atividades direcionadas, treinos ou adaptações de conteúdo -, o número restrito de registros demonstra que essa prática não é predominante entre os respondentes. Tal resultado pode estar relacionado à resistência de parte do corpo docente à lógica avaliativa externa, assim como às dificuldades em utilizar pedagogicamente os dados produzidos pelo Saeb para orientar o planejamento didático. Além disso, evidencia-se a percepção de que somente as turmas submetidas diretamente à avaliação necessitariam de preparação específica, o que revela uma compreensão limitada da função sistêmica do exame.

Essa tendência dialoga com a crítica formulada por Freitas *et al.* (2012), ao destacar que avaliações em larga escala, como o Saeb, tendem a induzir práticas de “treinamento para a prova”, deslocando o foco da aprendizagem para o desempenho em testes padronizados. Nesse sentido, o fato de parte dos docentes restringirem a influência do Saeb a exercícios preparatórios ou adaptações pontuais do conteúdo indica que o exame ainda é visto mais como uma exigência burocrática do sistema do que como um instrumento efetivo de reflexão e melhoria pedagógica.

Nessa mesma direção, Mazzotti (2007), ao analisar a percepção de professoras da escola pública sobre seus alunos, evidencia como as condições concretas de ensino e aprendizagem, marcadas por desigualdades, impactam as possibilidades de alcançar os níveis de desempenho esperados em avaliações externas. Logo, compreender a influência limitada do Saeb nos planos de aula exige também reconhecer que, muitas vezes, os docentes não veem nesses exames um retrato fiel da realidade de suas turmas, o que reforça a distância entre as demandas oficiais e o cotidiano escolar.

O item 9 apresentou o enunciado “A realização das avaliações Saeb influencia sua prática pedagógica?” e teve por objetivo principal compreender o impacto do Saeb na prática pedagógica do professor, verificando se a avaliação externa modifica ou direciona suas estratégias de ensino. A Tabela 8 apresenta o cenário obtido.

Tabela 8: Percepções docentes sobre a influência do Saeb na Prática Pedagógica

Opção	Respondentes
Influência pouco	0
Influência razoavelmente	6
Influência muito	8
Influência totalmente	2
Não influência	1
Prefiro não responder	1
Total	18

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2026).

A Tabela 8 indica que a maioria dos professores percebem, sim, alguma influência do Saeb em sua atuação pedagógica, ainda que em diferentes intensidades e formas. Vale lembrar que sete dos respondentes lecionam em turmas que participam do Saeb. Em menor número, há docentes que apontam não sentir influência significativa da avaliação em larga escala sobre seu trabalho, destacando a autonomia didática. Essa diversidade de respostas evidencia que o impacto da avaliação externa sobre a prática pedagógica não é homogêneo, podendo ser mediado por fatores como a cultura escolar, as orientações da gestão local e a concepção de avaliação adotada pelos próprios professores.

O item 9 apresentava também ao respondente a opção “Cite exemplos de influência das avaliações Saeb influencia sua prática pedagógica” Em que catorze (14) respondentes optaram por deixar em branco, um respondente optou por “prefiro não responder” e três respondentes realizaram os seguintes registros:

- P2 “Ao percebermos as habilidades cobradas, faz com que repensamos a nossa prática, incluindo cada vez mais nas atividades diárias”
- P4 “Conteúdo adaptado voltado a avaliação”
- P15- “Aluno bem-preparado desenvolve melhor, sendo assim, reflete na minha disciplina”

Os registros analisados evidenciam diferentes modos de apropriação do Saeb pelos professores. Nas afirmações o P2 e P4, observa-se que a avaliação passa a orientar a reorganização do planejamento e a seleção de conteúdo a partir das habilidades cobradas, configurando um processo de indução curricular e alinhamento à lógica avaliativa (Freitas, 2007; 2014; Freitas, Almeida e Dalben, 2012). Já a afirmação do P15 expressa a compreensão da avaliação como instrumento de preparação dos alunos para o exame, associando esse treino à melhoria do desempenho e da disciplina em sala de aula, o que, segundo Charlot (2013), pode deslocar o sentido formativo da aprendizagem para a obtenção de resultados. Esses posicionamentos distintos evidenciam uma tensão recorrente entre utilizar a avaliação como apoio ao ensino ou subordiná-la à busca por melhores desempenhos nas avaliações externas, conforme aponta Mazzotti (2006) ao analisar os impactos regulatórios dessas políticas no cotidiano escolar.

O item 10 apresentou o enunciado “Quanto à realização de atividades específicas para a preparação dos alunos para as avaliações do Saeb” E teve por objetivo principal levantar informações sobre a frequência com que o professor realiza atividades específicas voltadas para a preparação dos alunos para o Saeb. A Tabela 9 apresenta o cenário obtido.

Tabela 9: Frequência de realização de atividades específicas na preparação dos alunos para o Saeb.

Opção	Respondentes
Trabalhei, mas esporadicamente	1
Trabalhei constantemente	5
Trabalho regularmente	6
Trabalho somente nos períodos de recuperação	0
Nunca trabalhei	2
Prefiro não responder	4
Total	18

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2026).

Na Tabela 9 os dados revelam que uma parte significativa dos professores realizam essas atividades com frequência variável, o que indica que o exame em larga escala exerce influência direta na organização do trabalho pedagógico, especialmente nos períodos que antecedem a aplicação das provas. Alguns relatam desenvolver atividades específicas de forma eventual, geralmente próximas à aplicação da avaliação, por meio de simulados, resolução de questões de exames anteriores ou reforço dos conteúdos exigidos. Outros afirmam integrar essas ações ao planejamento anual, tratando-as como parte das estratégias regulares de ensino. No entanto, também foi identificado um grupo de professores que afirma não desenvolver atividades específicas voltadas ao Saeb. Essa postura pode estar relacionada ao fato de esses docentes não atuarem em turmas diretamente vinculadas aos anos de aplicação da avaliação, o que contribui para que o Saeb seja percebido como distante de sua prática pedagógica cotidiana.

Os resultados indicam que o referencial educacional analisado possui um impacto significativo sobre a prática docente, mas ainda não atinge unanimidade entre os professores, o que pode estar relacionado a diferentes níveis de conhecimento, compreensão ou adesão às diretrizes propostas. Os dados também revelam que, embora a avaliação externa tenha algum grau de presença na organização do trabalho pedagógico, a forma como ela se materializa em atividades preparatórias varia conforme os contextos escolares e as decisões dos professores.

O item 10 apresentava também ao respondente a opção “Cite exemplos de realização de atividades específicas para a preparação dos alunos para as avaliações do Saeb” em que onze (11) respondentes optaram por deixar em branco, nenhum respondente optou por “prefiro responder” e sete respondentes realizaram os seguintes registros:

- P3- “Avaliações anteriores e atividades específicas”
- P4- “Trazer exemplos dessas avaliações ensinar a preencher gabarito, trazer questões que possam ser questionadas na avaliação”
- P5- “Não houve avaliação SAEB”

- P7- “Não houve aplicação SAEB”
- P10- “Não houve aplicação este ano.
- P11- “treino com provas anteriores”
- P12- “Atividades de leitura, escrita, pesquisa, simulações de atividades, correção coletivamente

No item 10, ao solicitar exemplos de atividades específicas para a preparação dos alunos para as avaliações do Saeb, os respondentes destacaram o uso de avaliações anteriores, exercícios direcionados, simulações, atividades de leitura, escrita e pesquisa, bem como instruções sobre preenchimento de gabarito (P3,P4,P11 e P12). Tais estratégias indicam um esforço de articulação entre currículo, rotina pedagógica e preparação para a avaliação, refletindo uma prática docente voltada para a melhoria das habilidades dos alunos. Por outro lado, alguns registros evidenciaram que determinadas turmas não participaram do Saeb naquele ano, revelando lacunas na experiência dos docentes com a aplicação da avaliação (P5,P7,P10). As respostas a este item evidenciam diferentes formas de apropriação da avaliação externa no cotidiano escolar e, entre os docentes que responderam, destacam-se práticas como o uso de avaliações anteriores, exercícios direcionados, simulações, atividades de leitura, escrita e pesquisa, bem como orientações sobre o preenchimento do gabarito. Tais estratégias revelam um movimento de adaptação do trabalho pedagógico às exigências da avaliação em larga escala, ainda que de maneira pontual e instrumental.

Essa prática dialoga com Salgado Junior e Novi (2015), ao apontarem que as avaliações externas tendem a induzir reorganizações no trabalho pedagógico, especialmente por meio do treino com itens semelhantes aos das provas e do foco em habilidades cobradas nos testes padronizados. Para eles, esse movimento pode produzir uma racionalização do ensino, orientada mais pelos indicadores de desempenho do que por uma concepção ampliada de aprendizagem, o que se aproxima das estratégias relatadas pelos docentes, como o “treino com provas anteriores” e o ensino de procedimentos específicos, como o preenchimento do gabarito.

Na mesma direção, Franco (2016) problematiza o risco de que as avaliações em larga escala passem a ocupar lugar central na organização do currículo e na rotina pedagógica, deslocando o foco do processo formativo para a preparação para o teste. As respostas obtidas indicam esse tensionamento, uma vez que atividades de leitura, escrita e pesquisa aparecem associadas à lógica da preparação para a avaliação, e não como práticas pedagógicas planejadas a partir das necessidades formativas dos alunos. Tal cenário reforça a crítica de que a avaliação

externa, quando não mediada por uma reflexão pedagógica mais ampla, tende a orientar práticas de caráter técnico e adaptativo.

Por outro lado, os registros que indicam a não participação de determinadas turmas no Saeb ou a inexistência de aplicação no período analisado evidenciam lacunas na experiência dos docentes com esse sistema avaliativo. Esse aspecto é relevante à luz das contribuições de Kokay *et al.* (2022), que destacam que a apropriação dos resultados e das finalidades das avaliações externas depende, em grande medida, das condições de participação, da clareza sobre seus objetivos e dos processos formativos oferecidos aos professores. A ausência de vivência concreta com a aplicação do Saeb limita a compreensão do sistema e dificulta sua integração crítica ao planejamento pedagógico.

Dessa forma, os dados analisados revelam uma prática docente que busca responder às demandas das avaliações externas, articulando-as ao planejamento e à rotina escolar, porém de maneira ainda marcada por estratégias de preparação e treino. Tal constatação reforça a necessidade de processos formativos que favoreçam uma leitura crítica do Saeb, buscando superar seu uso meramente instrumental e ampliando sua compreensão como parte de um debate abrangente sobre avaliação, currículo e qualidade da educação.

O item 11 apresentou o enunciado “Você prepara seus alunos para os desafios da avaliação do Saeb?” e teve por objetivo principal identificar quais estratégias os professores utilizam (ou não) para preparar os alunos para a avaliação, entendendo a abordagem adotada na rotina escolar. A Tabela 11 apresenta o cenário obtido.

Tabela 10: Estratégias docentes para a preparação dos alunos frente à avaliação do Saeb

Opção	Respondentes
Sim	11
Não preparo	1
Prefiro não responder	6
Total	18

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2026).

Na Tabela 10, dos dezoito (18) docentes participantes, seis não responderam à questão, um afirmou não realizar preparação dos alunos para as avaliações externas e onze (11) declararam desenvolver algum tipo de ação com esse objetivo, o que indica que a maioria dos professores incorpora, ainda que de forma heterogênea, as avaliações em larga escala ao planejamento pedagógico. A expressiva taxa de não respostas, associada à existência de docentes que não realizam ações específicas, revela as ambiguidades e tensões presentes no cotidiano escolar frente a essas avaliações, que, conforme analisa Freitas (2007; 2012), tendem

a atuar como mecanismos de regulação do trabalho docente e indução curricular orientada por resultados, deslocando o sentido da avaliação para uma lógica de responsabilização. Nessa perspectiva Afonso (2010) problematiza que a adesão pouco crítica às avaliações externas reforça uma racionalidade tecnocrática, na qual as práticas pedagógicas passam a ser ajustadas às exigências dos testes padronizados, frequentemente sem mediação formativa ou reflexão sobre seus limites, evidenciando a necessidade de políticas de formação continuada que promovam uma compreensão crítica das avaliações em larga escala e de seus impactos sobre o currículo e a autonomia docente.

O item 11 apresentava também ao respondente a opção “Cite exemplos de preparação de seus alunos para os desafios da avaliação do Saeb?” em que onze (11) respondentes realizaram os seguintes registros:

- P1- “Essa preparação é continua dia a pós dia, focando nas habilidades que precisam ser melhoradas.”
- P3 - “Trabalhando conteúdos anteriores e sanando as dúvidas dos alunos”
- P4- “Lendo algumas questões de avaliações anteriores, levando exercícios que pode ser conteúdo da avaliação. Trabalhando o conteúdo da BNCC.”
- P6 - “Fiquei muitos anos no 1º ano e esse ano fui para o 3º ano, não gostei, admito que não gostei. O material está além do nível dos alunos.
- P8-“Fazendo sentir-se seguro para qualquer realização de atividades desta forma não haverá medo, simplesmente vou encarar como atividade”
- P9 -“Fazendo avaliações com conteúdo que possivelmente irá ser cobrado.
- P11- “Propondo atividades semelhantes”
- P12- Atividades (simulações) folhas avulsas; correção coletiva; conteúdos direcionados a turma; rotinas.
- P13- “O trabalho é constante durante o ano todo e perto do dia da avaliação, faço uma revisão do conteúdo”
- P17- “Propondo atividades do mesmo tipo”
- P18- “Minha sala não participa dessas avaliações”

Conforme observado nas respostas do item 11, a preparação dos alunos para o Saeb assume diferentes formas: alguns docentes a entendem como parte contínua da rotina escolar (P1, P3, P13), outros enfatizam o treino por meio de exercícios, simulados e questões anteriores (P4, P9, P11, P12, P17), enquanto há quem valorize o apoio socioemocional aos estudantes (P8)

ou ainda registre dificuldades e distanciamento em relação à avaliação (P6, P18). Os dados revelam que, embora as estratégias adotadas pelos docentes variem quanto ao grau de sistematização e intencionalidade, a maioria demonstra algum tipo de preocupação com a preparação dos alunos para as avaliações externas. Ao mesmo tempo, o número expressivo de respondentes que deixaram o item em branco evidencia fragilidades na apropriação do Saeb, reforçando a necessidade de políticas de formação continuada que considerem as especificidades das avaliações em larga escala e seus impactos nas práticas pedagógicas cotidianas.

As respostas dos docentes revelam práticas que oscilam entre a integração da preparação para o Saeb ao cotidiano pedagógico e a adoção de estratégias centradas no treino e na familiarização com o formato da prova. Esse movimento explicita o descompasso entre o trabalho formativo desenvolvido ao longo do ano e as demandas impostas pelas avaliações externas. Nessa perspectiva, Charlot (2009) problematiza a noção de qualidade educacional ao afirmar que ela não pode ser compreendida apenas a partir de resultados quantitativos, uma vez que a aprendizagem envolve dimensões formativas, sociais e relacionais que extrapolam aquilo que é mensurado por testes padronizados. De modo convergente, Freitas (2007; 2012) critica a centralidade atribuída às avaliações em larga escala, ao apontar que elas tendem a reduzir a complexidade do trabalho pedagógico a indicadores de desempenho, favorecendo práticas de preparação instrumental e o estreitamento curricular. Essa dinâmica se materializa no cotidiano escolar, conforme analisam Salgado Junior e Novi (2015), ao evidenciarem que as avaliações externas induzem reorganizações no planejamento e nas práticas docentes, muitas vezes orientadas por uma lógica de desempenho. Além disso, à luz de Mazzotti (2002), observa-se que a apropriação dessas políticas avaliativas ocorre de maneira desigual nas escolas, marcada por tensões, resistências e adaptações, o que ajuda a compreender a diversidade de estratégias e os silêncios presentes nas respostas dos professores.

Dessa forma, as respostas evidenciam uma pluralidade de práticas docentes que oscilam entre a integração da preparação ao cotidiano pedagógico, o foco no formato da prova, a atenção aos aspectos socioemocionais e o distanciamento em relação à avaliação externa. Em consonância com Freitas (2007, 2012) e Charlot (2009), esse cenário reforça a necessidade de processos formativos que promovam uma leitura crítica do Saeb, superando seu uso meramente instrumental e ampliando o debate sobre avaliação, currículo e qualidade da educação.

O item 12 apresentou o enunciado “A preparação e realização para o Saeb comprometem o cumprimento de todas as atividades previstas por você para o ano letivo?” E teve por objetivo principal é avaliar se a preparação para o Saeb compromete o cumprimento

do planejamento do professor ao longo do ano letivo, impactando conteúdos e atividades planejadas. A Tabela 11 apresenta o cenário obtido.

Tabela 11: Impactos da preparação para o Saeb no cumprimento do planejamento anual docente

Opção	Respondentes
Sim	1
Não	13
Prefiro não responder	4
Total	18

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2026).

Na Tabela, apenas um docente indicou que a preparação para o Saeb impacta o cumprimento do planejamento anual, treze (13), afirmaram que não há interferência significativa, enquanto quatro optaram por não responder sugerindo que, para a maioria, a preparação para o Saeb não altera o planejamento anual, o que pode indicar a incorporação naturalizada das avaliações em larga escala ao trabalho pedagógico. Conforme problematiza Freitas (2007; 2012), quando a avaliação externa passa a orientar o currículo e as práticas sem ser reconhecida como elemento regulador, seus efeitos tendem a se tornar difusos e pouco explicitados. Do mesmo modo, Afonso (2009; 2014) aponta que os impactos da avaliação externa sobre o planejamento docente nem sempre são percebidos de forma direta, o que ajuda a compreender tanto as respostas negativas quanto os silêncios registrados, evidenciando influências sutis e desiguais da política avaliativa sobre a organização do trabalho pedagógico.

O item 12 apresentava também ao respondente a opção “Cite exemplos de comprometimento da preparação e realização para o Saeb comprometem o cumprimento de todas as atividades previstas por você para o ano letivo” em que dez respondentes optaram por deixar em branco, três respondentes optaram por “prefiro não responder” e cinco respondentes realizaram os seguintes registros:

- P1- “Não, pois ela já é feita no decorrer do ano.”
- P3- “Faz parte do conteúdo trabalhado (rotina)”
- P4- “O conteúdo é o conteúdo que prepara para o Saeb, exceto para alunos com grande defasagem.”
- P8- “Todas As atividades envolvem conhecimentos”
- P18- “Idem a número 11” (minha sala não participa dessas avaliações)

No item 12, que questionava se a preparação e a realização do Saeb comprometem o cumprimento das atividades previstas para o ano letivo, os registros (P1, P3, P8) mostram que

os docentes não veem a preparação para o Saeb como algo que compromete o planejamento anual, pois ela estaria integrada ao processo pedagógico regular e às rotinas de sala de aula. No registro do P4 aparece a ideia de que a preparação está incluída no trabalho pedagógico, mas há a percepção de que alunos com defasagens podem não acompanhar plenamente, o que gera uma limitação e o registro 5 indica ausência de envolvimento direto com a avaliação, o que faz com que a questão não seja considerada parte das preocupações do planejamento.

As questões dissertativas sugerem dificuldade por parte dos docentes em descrever práticas pedagógicas voltadas à preparação para o Saeb, ou que, quando essas práticas existem, estão naturalizadas no cotidiano escolar e não são reconhecidas como ações específicas. Dessa forma, as respostas revelam que, embora a preparação para a avaliação seja incorporada às práticas docentes, fatores como defasagens de aprendizagem ou ausência de participação direta podem limitar sua efetividade.

O item 13 apresentou o enunciado “Você observa no processo de ensino-aprendizagem de português e matemática no ensino fundamental nos anos iniciais?” E teve por objetivo principal mapear as principais dificuldades observadas no ensino e aprendizagem de língua portuguesa e matemática nos anos iniciais, contribuindo para um diagnóstico das fragilidades pedagógicas. A Tabela 12 apresenta o cenário obtido.

Tabela 12: Percepções docentes sobre as dificuldades no ensino da Língua Portuguesa e Matemática

Opção	Respondentes
Sim	17
Não	0
Prefiro não responder	1
Total	18

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2026).

Dezessete (17) respondentes afirmaram que observam dificuldades e apenas um respondente optou por “prefiro não responder”, entretanto, o item 13 apresentava também ao respondente a opção “Cite exemplos das principais dificuldades que você observa no processo de ensino-aprendizagem de português e matemática no ensino fundamental nos anos iniciais” somente um respondente optou por “prefiro não responder” e dezessete respondentes realizaram os seguintes registros:

- P1- “Alunos em defasagem em relação ano/série.”
- P2- “As crianças possuem muitas dificuldades e defasagem que poderiam ser sanadas através de recursos, como mais livros de leitura, aulas de reforço etc.”
- P3- “Leitura e escrita” Raciocínio lógico”

- P4- “A principal dificuldade é o aluno com defasagem sendo necessário o reforço para que o aluno avance e esse apoio ser inexistente.
- P5- “Falta de estudo por parte dos alunos” “Falta de interesse de alunos e família”
- P7- “FALTA COMPROMETIMENTO ALUNOS E FAMILIARES”
- P8- “A defasagem de conhecimentos que chega para o 1º ano.
- P9- “A falta de interesse dos alunos” Falta de comprometimento dos responsáveis com a escola” O conteúdo exigido é amplo, as vezes não dá para aprofundar mais.”
- P10- “Fluência leitora”
- P11- “Chegam no 5º ano com dificuldades na leitura e na escrita. Não conseguem resolver problemas e cálculos (obs. A maioria).”
- P12- “Muitos alunos ainda não estão completamente nos níveis que deveriam estar, segue adiante sem subsídios de acompanhar a sala (ano) seguinte, deixando assim uma defasagem” “a falta de comprometimento e responsabilidade de todos quanto a este aluno”.
- P13- “dificuldade de interpretação, devido a falta de leitura, que por mais que são incentivados a leitura, o interesse diminuiu muito nessa geração”
- P14- “Os alunos apresentam muita defasagem de aprendizagem, atualmente, muitas vezes, não conseguem fazer o básico das disciplinas”
- P15- “Falta de atenção, comprometimento”
- P16- “Fluência leitora” Composição e decomposição numérica”
- P17- “Alguns alunos chegam no 4º e 5º ano sem o conhecimento básico”
- P18- “Muita dificuldade na leitura/escrita, muitas crianças que deveriam passar por médicos especialistas, mas muito as vezes os pais não acham necessidade e a criança fica em defasagem para o ano que cursa.

No item 13, que solicitava aos professores exemplos das principais dificuldades no processo de ensino-aprendizagem de português e matemática nos anos iniciais, observa-se que o grupo (P1, P2, P4, P8, P11, P12, P14, P17, P18) evidencia a defasagem de aprendizagem como um problema estrutural e recorrente, que atravessa diferentes séries e conteúdos e frequentemente carece de reforço pedagógico ou apoio especializado. O grupo (P3, P10, P13, P16) aponta dificuldades específicas relacionadas à alfabetização, à interpretação de textos e às habilidades matemáticas básicas, indicando desafios centrais no domínio das competências fundamentais.

Já os registros (P5, P9, P12, P15) destacam que o engajamento de alunos e familiares é percebido como fator determinante para o sucesso da aprendizagem, sendo que sua ausência contribui para a manutenção da defasagem escolar. A frequência de relatos sobre falta de interesse e comprometimento de estudantes e responsáveis (P7, P9) reforça a percepção de que essas questões ampliam as barreiras para a aprendizagem efetiva. Essa visão docente dialoga com as análises de Mazzotti (2002), que ressalta como as professoras frequentemente atribuem as dificuldades escolares a fatores externos à sala de aula, como o desinteresse e a ausência de apoio familiar, evidenciando a complexidade das condições que atravessam o processo de ensino e aprendizagem.

O item 14 apresentou o enunciado “O Saeb – preparação e realização - impacta em sua prática docente?” E teve por objetivo principal analisar se o Saeb impacta a prática docente de forma significativa e quais aspectos são alterados devido à avaliação, fornecendo subsídios para possíveis adequações na formação e no suporte aos professores. A Tabela 13 apresenta o cenário obtido.

Tabela 13: Percepções docentes sobre os efeitos do Saeb na prática pedagógica

Opção	Respondentes
Sim	3
Não impacta minha prática docente	8
Prefiro não responder	7
Total	18

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2026).

Em consonância com os resultados dos itens anteriores que evidenciaram tanto a diversidade de estratégias de preparação para o Saeb quanto a percepção majoritária de que essa preparação não interfere no planejamento anual, os dados apresentados na Tabela 13 revelam que a maioria dos docentes não reconhece impactos diretos do Saeb em sua prática pedagógica, enquanto um número considerável preferiu não responder à questão. Apenas três afirmam que as avaliações em larga escala influenciam suas ações em sala. A expressiva quantidade de respostas em branco (ou “prefiro não responder”) pode indicar certa resistência ou mesmo insegurança dos docentes em declarar seus posicionamentos, o que reforça a hipótese de que os efeitos dessas avaliações podem estar presentes de modo indireto, naturalizado e, portanto, nem sempre reconhecidos explicitamente pelos sujeitos da prática pedagógica. Para alguns respondentes, a avaliação gera reflexão e ajustes; para outros, é vista como desconectada da realidade da sala de aula diante de inúmeras dificuldades.

O item 14 apresentava também ao respondente a opção “Cite exemplos de impactos em sua prática docente” em que doze (12) respondentes optaram por deixar em branco, um respondente optou por “prefiro não responder” e cinco respondentes realizaram os seguintes registros:

- P1- “Pois é uma reflexão que faço sobre a minha prática, tentando melhorar sempre”.
- P4- “Mas pode fazer avançar trabalhando assuntos superficial para se trabalhado todo conteúdo da avaliação”
- P12- “Quanto a preparação e realização não impacta minha prática, embora muitas questões fujam da realidade da sala; não atinge a sala toda, conteúdos que as vezes não foi trabalhado não pelo tempo, mas sim pela defasagem da sala”.
- P13- “Não paro minha rotina pedagógica, mas tenho que observar as habilidades que estão em defasagem e intensificar as atividades sobre as mesmas. ”
- P18- “Sala de recurso”

A análise das respostas evidencia diferentes formas de posicionamento dos docentes em relação aos impactos do Saeb na prática pedagógica. No registro P1, observa-se a percepção da avaliação como elemento de reflexão sobre a própria prática, associada à busca por aprimoramento profissional. No registro P4, emerge a crítica de que a preparação para avaliações externas pode induzir ao tratamento superficial dos conteúdos, comprometendo o aprofundamento do processo de ensino e aprendizagem. No registro P12, destaca-se a compreensão de que as questões do Saeb nem sempre dialogam com a realidade das turmas, sobretudo em contextos marcados por defasagens de aprendizagem, o que justificaria a ausência de impactos diretos na prática cotidiana. Já no registro P13, o Saeb é apropriado como instrumento diagnóstico, orientando a identificação de habilidades em defasagem e o reforço de atividades específicas, sem, contudo, provocar alterações significativas na rotina pedagógica. Por fim, o registro P18 aponta para encaminhamentos a recursos de apoio, como a sala de recursos, quando são identificadas dificuldades a partir dos resultados avaliativos.

Apesar da diversidade de apropriações, observa-se que a maioria dos docentes não explicitou impactos diretos do Saeb em sua prática pedagógica, seja por meio do não preenchimento da resposta, seja pela opção de não se posicionar, reforçando a interpretação de que os efeitos das avaliações em larga escala são percebidos de forma desigual e, em muitos casos, não reconhecidos como elementos formativos, evidenciando resistências e limites na incorporação do Saeb como instrumento de reflexão pedagógica no cotidiano escolar.

O item 15 apresentou o enunciado “Você tem expectativas para os resultados desta pesquisa?” E teve por objetivo principal os objetivos dessas questões finais são compreender as expectativas dos docentes em relação à pesquisa, suas expectativas sobre as contribuições para sua prática pedagógica e possibilitar o espaço para comentários adicionais, promovendo uma reflexão sobre o processo de avaliação. Especificamente: A Tabela 14 apresenta o cenário obtido.

Tabela 14: Expectativas em relação aos resultados da pesquisa

Opção	Respondentes
Sim	13
Não	1
Prefiro não responder	4
Total	18

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2026).

A Tabela 14 indica que apenas um respondente declarou não possuir expectativas em relação aos resultados da pesquisa, quatro optaram pela alternativa “prefiro não responder” e treze (13) deixaram a questão em branco. Esse elevado número de respostas não registradas evidencia baixo engajamento dos participantes com a questão proposta, não permitindo afirmar, de forma direta, que tal comportamento decorra de distanciamento ou desconhecimento sobre o papel e o potencial das avaliações externas no cotidiano escolar. Os dados indicam, sobretudo, dificuldade ou resistência dos docentes em explicitar expectativas acerca dos resultados da pesquisa, o que pode estar associado à ausência de clareza sobre os objetivos do estudo, à percepção de pouca relação entre a investigação e a prática pedagógica ou à postura cautelosa frente a temas vinculados à avaliação externa.

O item 15 apresentava também ao respondente a opção “Descreva as expectativas para os resultados desta pesquisa” em que cinco respondentes optaram por deixar em branco, e treze respondentes realizaram os seguintes registros:

- P1- “Que ajude todos os docentes, para um melhor resultado da escola e aprendizado dos educandos.”
- P3- “Busca de novos conhecimentos que auxiliem na melhoria da prática pedagógica e consequentemente na aprendizagem dos alunos”
- P7- “Esclarecer todas as minhas dúvidas”
- P8- “Esclarecimento de dúvidas”
- P10- “Tirar minhas dúvidas”

- P11- “Que os resultados sejam compartilhados conosco e que possamos nos aprimorar com relação aos conteúdos apresentados nas provas/avaliações do SAEB.”
- P12- “Que venha mais recursos, mais desempenho (apoio) dos gestores (sistema educacional)
- P13- “Receber a devolutiva, para juntos buscamos soluções para nossas dúvidas”
- P14- “Aprofundar o meu conhecimento sobre SAEB”
- P15- “Auxiliar na melhoria do aprendizado dos alunos”
- P16- “Conhecimento sobre o Saeb nesta unidade”
- P17- “Receber mais informações sobre o assunto”
- P18- “Que possa ajudar no resultado final”

No item 15, que solicitava aos docentes a descrição de suas expectativas em relação aos resultados da pesquisa, observaram-se diferentes posicionamentos. Os registros (P1, P3, P15, P18) expressam a expectativa de que a pesquisa contribua no aprimoramento da prática docente resultando em melhores resultados de aprendizagem dos estudantes e da escola como um todo. Um grupo de professores (P7, P8, P10, P13) revelou esperar que a pesquisa ofereça respostas a questionamentos e dificuldades vivenciadas, especialmente por meio de devolutivas coletivas que possibilitem a busca de soluções conjuntas. Outros docentes (P14, P16, P17) destacaram a expectativa de ampliar seus conhecimentos sobre o Saeb, obtendo informações específicas que favoreçam a compreensão dos processos avaliativos. Também se evidenciou, nos registros (P11, P12), a expectativa de acesso à devolutiva dos resultados e de apoio institucional e da gestão escolar para enfrentar os desafios apontados pelas avaliações.

Por outro lado, cinco docentes optaram por deixar a questão em branco, o que pode sinalizar ausência de expectativas, desinteresse ou até mesmo descrença quanto à relevância de pesquisas desse tipo para a prática cotidiana. Essa diversidade de respostas revela tanto a disposição de parte dos professores para a reflexão e o aperfeiçoamento profissional quanto as tensões inerentes ao próprio Saeb, que, conforme argumenta Freitas (2014), tende a reforçar uma lógica de responsabilização docente em lugar de apoiar efetivamente o trabalho pedagógico. Além disso, como observa Charlot (2000), a busca por melhores resultados muitas vezes oculta as desigualdades estruturais que atravessam o processo de escolarização, o que pode explicar a postura crítica ou a indiferença de alguns respondentes. Em síntese, os registros apontam para um grupo de professores que, ao mesmo tempo em que espera efeitos concretos

da pesquisa, também manifesta limites e contradições próprios de um contexto em que a avaliação em larga escala pouco dialoga com as necessidades reais da escola pública.

O item 16 apresentou o enunciado “Você tem expectativas quanto as possíveis contribuições dos resultados desta pesquisa para a sua atuação docente?” e teve por objetivo principal compreender as expectativas dos docentes em relação à pesquisa, suas expectativas sobre as contribuições para sua prática pedagógica e possibilitar o espaço para comentários adicionais, promovendo uma reflexão sobre o processo de avaliação. A Tabela 15 apresenta o cenário obtido.

Tabela 15: Expectativas sobre as contribuições da pesquisa para a prática docente

Opção	Respondentes
Sim	12
Não	1
Prefiro não responder	5
Total	18

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2026).

Conforme se observa na Tabela 15, os dados evidenciam que as expectativas dos docentes quanto às contribuições da pesquisa para a prática pedagógica são pouco explicitadas, repetindo o padrão observado nas tabelas anteriores, marcado por elevado número de respostas em branco e opções pelo não posicionamento. Esse resultado sugere que, para parte significativa dos participantes, a pesquisa acadêmica não é imediatamente percebida como um instrumento capaz de dialogar com o cotidiano da sala de aula ou de produzir impactos diretos sobre a prática docente. À luz das análises de Freitas (2012; 2014), tal percepção pode ser compreendida como efeito do distanciamento historicamente construído entre políticas avaliativas, produção acadêmica e o trabalho pedagógico concreto, em um contexto no qual a centralidade dos resultados e indicadores tende a esvaziar os espaços de reflexão coletiva sobre a prática. De modo convergente, Afonso (2009; 2014) aponta que a lógica regulatória associada às avaliações externas e às políticas educacionais contribui para uma participação docente limitada e cautelosa, o que se expressa tanto na dificuldade de explicitar expectativas quanto na fragilização do sentido formativo atribuído à pesquisa e à avaliação.

Os dados da Tabela 15 reforçam a compreensão de que a contribuição da pesquisa para a prática docente não se constitui de forma automática, exigindo mediações formativas e espaços de diálogo que favoreçam a apropriação crítica do conhecimento produzido e sua articulação com as necessidades reais do trabalho pedagógico.

O item 16 apresentava também ao respondente a opção “Descreva dúvidas ou expectativas quanto as possíveis contribuições dos resultados desta pesquisa para a sua atuação docente” em que quatro respondentes optaram por deixar em branco, dois respondentes optaram por “prefiro responder” e doze respondentes realizaram os seguintes registros:

- P1- “Tudo que para melhorar minha prática, é bem aproveitado.
E será passado para aprendizado dos alunos.”
- P2- ‘Minhas expectativas é conhecer melhor este tipo de avaliação (Saeb)”
- P3- “Ampliar meus conhecimentos; sanar minhas dúvidas e obter melhores resultados com meus alunos.
- P4 - “Evoluir a minha prática pedagógica
- P9- “Servirá para ampliar meu conhecimento sobre Saeb
- P10- “Mais desempenho do órgão competente”
- P13- “Corrigimos nossas falhas para melhorar os resultados das avaliações.”
- P14- “Mais preparo e discernimento sobre essa avaliação”
- P15- “Uma vez que a pesquisa surta resultado, que sejam realmente efetivos, era refletir em todo processo de ensino
- P16- “Primeiro ano que estou nesta unidade e não acompanhei aplicação do SAEB”
- P17- “Aprimorar o conhecimento”
- P18- “Que possa refletir alguma coisa na minha prática docente.

No item 16, as respostas dos docentes podem ser organizadas em três eixos temáticos. O primeiro, composto pelos respondentes (P1, P3, P4, P13, P15 e P18), evidencia a expectativa de que os resultados da pesquisa contribuam para o aprimoramento da prática pedagógica, com impactos diretos no processo de ensino e no aprendizado dos estudantes. O segundo eixo, formado pelos respondentes (P2, P9, P14 e P17), aponta para a busca por aprofundamento do conhecimento sobre o Saeb, demonstrando interesse em compreender melhor essa avaliação e em adquirir maior preparo e segurança para sua utilização na prática docente. Por fim, o terceiro eixo, relativo aos respondentes (P10 e P16), reflete percepções voltadas a fatores externos, como o papel das instituições responsáveis ou a ausência de experiência prévia com o Saeb, elementos que restringem a formulação de expectativas mais concretas.

O item 17 apresentou o enunciado “Deseja acrescentar algum comentário sobre este questionário? ” E teve por objetivo principal compreender as expectativas dos docentes em relação à pesquisa, suas expectativas sobre as contribuições para sua prática pedagógica e

possibilitar o espaço para comentários adicionais, promovendo uma reflexão sobre o processo de avaliação. A Tabela 16 apresenta o cenário obtido.

Tabela 16: Considerações adicionais dos respondentes

Opção	Respondentes
Sim	2
Não	15
Prefiro não responder	1
Total	18

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2026).

Especificamente na Tabela 16 há baixa taxa de participação foi significativa: a grande maioria dos participantes quinze dos dezoito deixou o campo em branco, e um declarou “prefiro não responder”. Apenas dois docentes efetivamente se manifestaram. Ausência de comentários pode ser interpretada de diversas formas: desinteresse, cansaço ao final do questionário, insegurança em emitir opinião, ou até mesmo indiferença ou descrença sobre a possibilidade de mudanças a partir da escuta docente. Esse dado é relevante para a análise, pois aponta para uma possível fragilidade no vínculo entre as políticas avaliativas e os sujeitos da prática.

O item 17 apresentava também ao respondente a opção “Descreva dúvidas ou o que gostaria de acrescentar algum comentário sobre este questionário” em que quinze (15) respondentes optaram por deixar em branco, um respondente optou por “prefiro responder” e dois respondentes realizaram os seguintes registros:

- P3- “Vejo com algo positivo esse olhar para a escola e que traga novos caminhos e práticas para enriquecer e elevar a aprendizagem dos alunos”
- P6- “Vou aposentar...”

No item 17, os docentes puderam acrescentar comentários ou registrar dúvidas sobre o questionário. Observa-se que quinze (16) dos dezoito (18) participantes optou por não registrar comentários, podendo indicar ausência de necessidade de complementação ou preferência por não expor opiniões pessoais e um respondente optou por prefiro não responder. Entre os registros realizados, o registro P3 destacou a percepção positiva em relação ao questionário, reforçando a expectativa de que a pesquisa possa servir como instrumento de reflexão e inovação para a prática pedagógica e o aprendizado dos estudantes. Em contraste, o registro P6 revela uma perspectiva individual, vinculada a circunstâncias pessoais, possivelmente influenciando seu engajamento.

Com base na análise dos dados apresentados, torna-se evidente que os professores investigados convivem com as avaliações externas como parte estruturante das políticas educacionais, porém demonstram fragilidades conceituais e operacionais quanto à compreensão do Saeb, aos sentidos atribuídos aos seus resultados e às possibilidades de apropriação pedagógica no cotidiano escolar. A recorrência de respostas em branco, opções pelo não posicionamento e percepções pouco explicitadas, observada ao longo das diferentes tabelas, indica que os efeitos dessas avaliações tendem a operar de forma indireta, difusa e naturalizada no interior das práticas docentes.

Tal constatação reforça as análises críticas de Freitas (2007; 2012; 2014), segundo as quais as avaliações em larga escala assumem um caráter regulatório, deslocando o debate pedagógico para uma lógica de resultados, sem, contudo, garantir condições efetivas de compreensão crítica e uso pedagógico dos dados produzidos. De modo convergente, Afonso (2009; 2014) assinala que essas políticas avaliativas produzem adesões parciais e resistências silenciosas, manifestadas, muitas vezes, na dificuldade dos docentes em explicitar expectativas, impactos e posicionamentos diante dos processos avaliativos.

Nesse contexto, os achados empíricos desta pesquisa evidenciam a necessidade de ações formativas que possibilitem aos docentes a leitura crítica das avaliações externas, a problematização de seus usos e limites e a reflexão coletiva sobre suas implicações para o trabalho pedagógico, o currículo e a autonomia docente. É a partir dessa demanda, identificada no campo investigado, que se estrutura o produto educacional apresentado no capítulo seguinte, concebido como um desdobramento direto da pesquisa e como expressão da dimensão interventiva do mestrado profissional. O produto educacional, assim, articula os resultados empíricos, o referencial teórico crítico da avaliação educacional e a prática docente, buscando contribuir para a construção de sentidos pedagógicos mais conscientes e contextualizados acerca do Saeb.

SEÇÃO 5: O PRODUTO

Esta Seção tem por finalidade apresentar o produto, no caso uma proposta de formação continuada em serviço, a ser oferecida ao campo empírico investigado que decorre diretamente do percurso metodológico da pesquisa, de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de um estudo de caso em uma escola da rede municipal de ensino do interior paulista. A partir da análise dos dados empíricos, especialmente daqueles referentes às percepções docentes sobre o Saeb e sua articulação com a BNCC, evidenciou-se o predomínio de uma compreensão restrita, marcada por dúvidas quanto às finalidades e aos usos pedagógicos da avaliação em larga escala.

Diante desse diagnóstico, o produto educacional foi elaborado como uma proposta de encontro de formação continuada, com caráter formativo e reflexivo, fundamentada nos referenciais críticos da avaliação educacional, especialmente em Freitas (2007; 2012), Charlot (2009) e Afonso (2009). A proposta busca responder diretamente às evidências empíricas produzidas pela pesquisa, articulando-as à prática pedagógica e à formação docente no contexto investigado. Assim, o produto educacional configura-se como desdobramento analítico e interventivo da investigação, ao transformar os resultados obtidos em ações formativas contextualizadas, alinhadas às necessidades identificadas e aos princípios que orientam o mestrado profissional, assegurando a indissociabilidade entre pesquisa, reflexão crítica e intervenção pedagógica.

5.1 Proposta de encontro de formação

PAUTA DO ENCONTRO DE FORMAÇÃO

Título: Formação no campo empírico da pesquisa: reflexões e percepções docentes sobre avaliação em larga escala.

A experiência no cotidiano da escola pública suscitou inquietações acerca das avaliações externas em larga escala, especialmente do Saeb, e de seus impactos no planejamento e nas práticas pedagógicas. O mestrado profissional constitui, portanto, um espaço de sistematização dessas reflexões, articulando prática docente e fundamentação teórica.

Caracterização do Produto Educacional

Este produto educacional consiste em uma proposta de encontro de formação continuada destinada aos docentes de uma escola da rede municipal de ensino do interior paulista. Está vinculado a um mestrado profissional em Educação e fundamenta-se em uma

perspectiva crítica sobre a avaliação em larga escala, dialogando especialmente com os aportes teóricos de Freitas (2009,2012), Charlot (2009), Afonso (2009) e Mazzotti (2002).

O material foi concebido como um instrumento formativo que articula teoria e prática, considerando as percepções docentes sobre o Saeb e sua relação com a BNCC, bem como os efeitos dessas políticas no cotidiano escolar e no trabalho pedagógico. Nessa direção, dialoga com Mazzotti (2002), ao reconhecer o professor como sujeito que interpreta, ressignifica e, por vezes, tensiona as políticas educacionais no contexto concreto da escola.

Justificativa

As avaliações externas em larga escala, como o Saeb, têm ocupado lugar central nas políticas educacionais brasileiras, influenciando a organização do trabalho pedagógico, o currículo e os processos de gestão escolar.

Conforme assinala Freitas (2007; 2012), tais avaliações tendem a reduzir a complexidade do fenômeno educativo a indicadores numéricos, frequentemente descolados das condições concretas de ensino e aprendizagem. Charlot (2009) contribui para a discussão ao problematizar a noção de qualidade educacional restrita ao desempenho mensurável, defendendo uma compreensão mais ampla, que considere os sentidos atribuídos pelos sujeitos à escola e ao conhecimento. Afonso (2010), por sua vez, alerta para os riscos da lógica da *accountability*, que reforça mecanismos de controle, responsabilização e padronização, em detrimento da autonomia docente e da função formativa da avaliação.

Mazzotti (2002) acrescenta a esse debate ao evidenciar que as políticas educacionais não se materializam de forma linear nas escolas, sendo apropriadas, reinterpretadas e, por vezes, tensionadas pelos professores a partir de suas experiências, valores e condições de trabalho. Tal compreensão reforça a importância de espaços formativos que deem centralidade à escuta docente e à análise crítica das avaliações externas no contexto da prática pedagógica.

Objetivos do Produto Educacional

Objetivo Geral

Promover a compreensão crítica do Saeb e de sua articulação com a BNCC, a partir das percepções docentes, problematizando seus impactos no planejamento pedagógico e no cotidiano escolar.

Objetivos Específicos

- Analisar os fundamentos e as finalidades do Saeb no contexto das políticas educacionais brasileiras;
- Discutir a relação entre avaliação em larga escala e currículo, à luz da BNCC;
- Refletir sobre os limites e as tensões da lógica da accountability educacional;
- Valorizar as percepções e experiências docentes frente ao Saeb;
- Contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas e coerentes com o projeto político-pedagógico da escola.

Público-alvo

Docentes da Educação Básica de uma escola da rede municipal de ensino, especialmente aqueles que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Fundamentação Teórica

A proposta fundamenta-se em uma concepção crítica de avaliação educacional. Freitas (2007; 2012) destaca que as avaliações em larga escala, ao se apoiarem em matrizes padronizadas, desconsideram a diversidade de contextos escolares e tendem a induzir práticas pedagógicas voltadas para o treinamento para testes. Charlot (2009) problematiza a ideia de qualidade restrita a resultados, enfatizando que educar envolve dimensões formativas, culturais e sociais que não se reduzem ao desempenho mensurável. Afonso (2010) amplia essa crítica ao analisar a lógica da accountability, apontando seus efeitos de controle, ranqueamento e responsabilização sobre escolas e professores.

Mazzotti (2002) contribui ao evidenciar que as políticas educacionais são vividas no cotidiano escolar de maneira contraditória, uma vez que os professores não são meros executores, mas sujeitos que interpretam, negociam e ressignificam essas políticas em suas práticas. Esses aportes teóricos orientam a organização do encontro formativo, que busca romper com uma abordagem meramente técnica da avaliação, privilegiando a reflexão crítica, o diálogo e a valorização das experiências docentes.

5.2 Estrutura do Encontro de Formação

Apresentação do pesquisador e objetivos do encontro

O encontro tem início com a apresentação da proposta formativa, de seus objetivos e de sua vinculação com a pesquisa desenvolvida no mestrado profissional. Ressalta-se o caráter formativo, dialógico e não avaliativo do encontro.

Conteúdos (20').

- Avaliação em larga escala no Brasil: origens e finalidades;
- O Saeb como política de avaliação: instrumentos, indicadores e usos;
- BNCC e currículo prescrito: implicações para o trabalho docente;
- Avaliação, qualidade e *accountability*: contribuições críticas de Freitas, Charlot e Afonso;
- Percepções docentes sobre o Saeb e seus efeitos no cotidiano escolar.

Desenvolvimento Metodológico

Acolhida e escuta inicial

Acolhida dos participantes;

Atividade de sensibilização, solicitando que os docentes registrem palavras, sentimentos ou percepções associadas ao Saeb e à BNCC.

Exposição dialogada

- Apresentação dos principais conceitos teóricos sobre avaliação em larga escala e currículo;
- Problemática da relação entre Saeb e BNCC, à luz dos autores de referência;
- Espaço para intervenções e questionamentos dos participantes.

Trabalho coletivo (40').

Organização dos docentes em pequenos grupos;

Discussão de questões norteadoras:

1. Como o Saeb é compreendido pelos docentes da escola?
2. De que maneira os resultados da avaliação externa interferem no planejamento pedagógico?
3. Quais tensões são percebidas entre as demandas do Saeb e as concepções de educação presentes no projeto pedagógico da escola?
4. Registro das discussões em sínteses escritas.

Socialização e sistematização (20').

- Socialização das reflexões dos grupos;

- Mediação do debate pelo formador;
- Sistematização coletiva dos principais achados, relacionando-os ao referencial teórico.

Encaminhamentos finais

- Reflexão sobre possibilidades de uso crítico e pedagógico dos dados do Saeb;
- Levantamento de demandas formativas futuras;
- Avaliação coletiva do encontro.

Quadro síntese do encontro formativo

Objetivos	Conteúdos	Estratégias Formativas
Compreender criticamente o Saeb como política de avaliação	Histórico, objetivos, instrumentos e usos do Saeb	Exposição dialogada com problematizações a partir do contexto da escola
Analisar a relação entre Saeb e BNCC	BNCC, currículo prescrito e avaliação externa	Leitura orientada, análise crítica de documentos e debate coletivo
Refletir sobre os limites da accountability educacional	Avaliação, qualidade, controle e responsabilização nas políticas públicas	Discussão mediada a partir de excertos teóricos e situações do cotidiano escolar
Valorizar as percepções docentes	Experiências, sentidos e práticas docentes relacionadas ao Saeb	Trabalho em grupos, escuta ativa e socialização das reflexões
Ressignificar o uso dos resultados do Saeb	Indicadores educacionais, planejamento pedagógico e autonomia docente	Sistematização coletiva, encaminhamentos críticos e proposições formativas

Elaborado pela pesquisadora (2026)

Articulação do Produto Educacional com a Dissertação

Este produto educacional emerge diretamente dos dados empíricos analisados na dissertação, especialmente daqueles que evidenciam o predomínio de uma compreensão restrita e permeada por dúvidas acerca do Saeb por parte dos docentes investigados. Os resultados da pesquisa indicam que, embora os professores reconheçam a presença e a importância das avaliações externas, há fragilidades na compreensão de suas finalidades, usos e implicações pedagógicas.

Diante desse cenário, o encontro formativo foi concebido como uma resposta pedagógica às necessidades formativas identificadas no campo empírico, dialogando com o capítulo da dissertação que analisa as percepções docentes sobre o Saeb e sua articulação com a BNCC. Assim, o produto não se configura como um apêndice desconectado da pesquisa, mas

como um desdobramento concreto das análises realizadas, em consonância com os princípios do mestrado profissional.

Ao articular os dados empíricos ao referencial teórico crítico (Freitas, Charlot, Afonso e Mazzotti), o produto educacional reafirma a formação continuada como espaço de reflexão, problematização e produção coletiva de sentidos. Nessa perspectiva, reconhece-se, conforme Mazzotti (2002), que a compreensão e o uso do Saeb pelos docentes são atravessados por suas experiências profissionais, condições institucionais e pelas mediações realizadas no cotidiano escolar.

Resultados Esperados

Espera-se que o encontro contribua para o fortalecimento da compreensão crítica dos docentes acerca do Saeb e da BNCC, favorecendo a ressignificação das avaliações externas no âmbito da escola e o fortalecimento da autonomia docente frente às políticas educacionais.

Considerações Finais

Enquanto produto educacional, esta proposta busca articular pesquisa e prática, reafirmando a formação continuada como espaço de reflexão crítica, diálogo e produção coletiva de sentidos sobre avaliação, currículo e qualidade da educação. Será elaborado relatório e enviado para o campo empírico e para a UNIARA.

Canal de contato e divulgação do evento: e-mail institucional

Quantidade de participantes:

Quantidade de participantes por turma:

Duração total do encontro de capacitação: (das 17h30 às 19h00)

Local: Escola municipal de Ensino fundamental

Certificação: Declaração de participação.

Custos para o participante: Não haverá.

5.3. Ficha de avaliação

Nome da formação: Formação no campo empírico da pesquisa: reflexões e percepções docentes sobre avaliação em larga escala.

Data: a combinar com a gestão

ITENS	QUESTÕES – FORMAÇÃO CONTINUADA	RESPOSTAS		
		SIM	PARCIAL	NÃO
1	A Formação Continuada atingiu seu objetivo?			
2	O programa estabelecido foi completamente desenvolvido?			
3	A carga horária foi bem distribuída?			
4	A abordagem teórica foi clara?			
5	A abordagem prática foi suficiente?			
6	As instalações estavam adequadas?			
7	Os recursos foram adequados?			
8	O material apresentado foi satisfatório?			
9	A metodologia utilizada foi motivadora?			
10	Você poderá aplicar os conhecimentos em seu trabalho?			

ESPAÇO PARA JUSTIFICATIVA, OPINIÕES E SUGESTÕES:

ITENS	QUESTÕES – FORMADOR	RESPOSTAS		
		SIM	PARCIAL	NÃO
1	Demonstrou domínio do conteúdo?			
2	A didática de ensino foi motivadora?			
3	Relacionou-se satisfatoriamente com a turma?			
4	Administrou corretamente o tempo?			
5	Conduziu adequadamente as atividades práticas?			

ESPAÇO RESERVADO PARA JUSTIFICATIVA, OPINIÕES E SUGESTÕES:

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resgatar o itinerário deste mestrado implica revisitar o percurso investigativo construído a partir de inquietações oriundas da prática docente e da experiência profissional no âmbito da Educação Básica. O estudo teve início com um mapeamento bibliográfico realizado nos repositórios da Capes, na base *SciELO* e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com o objetivo de subsidiar teoricamente a pesquisa e analisar a sustentação legal das políticas de avaliação da Educação Básica, em especial do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Esse levantamento permitiu situar a investigação no campo acadêmico brasileiro e fundamentar a análise crítica das avaliações em larga escala.

O objetivo central da pesquisa consistiu em identificar o nível de conhecimento dos professores acerca do Saeb e compreender de que modo seus resultados são utilizados no planejamento das práticas pedagógicas. Para tanto, buscou-se inicialmente caracterizar o perfil dos professores alfabetizadores que atuam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, considerando aspectos formativos e profissionais que incidem diretamente sobre a compreensão e a apropriação dos indicadores produzidos pela avaliação externa.

Na sequência, foram analisadas as práticas pedagógicas docentes a partir de documentos institucionais da escola, como o Projeto Político-Pedagógico e os registros de planejamento. Esse movimento teve como finalidade compreender de que maneira - e com que intencionalidade - os referenciais da avaliação externa são incorporados, ou não, ao cotidiano pedagógico e possibilitou identificar a frequência e a natureza das atividades direcionadas aos resultados do Saeb, evidenciando padrões, recorrências e lacunas nas práticas analisadas.

Os achados da pesquisa indicam que parte significativa dos docentes declara conhecer o Saeb predominantemente na condição de estudantes, o que revela fragilidades nos processos formativos e evidencia o distanciamento entre a política de avaliação em larga escala e as práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas na escola. Esses resultados dialogam com a literatura crítica da área, que aponta a limitada apropriação pedagógica dos indicadores educacionais e a fragilidade da formação docente voltada à compreensão dos sentidos e usos da avaliação externa.

Ainda que os registros evidenciem a existência de práticas docentes estratégicas, orientadas pela tentativa de alinhar o planejamento anual às demandas das avaliações externas, tais iniciativas mostram-se condicionadas por limites relacionados à participação dos professores nos processos avaliativos e à familiaridade restrita com o Saeb. As análises, em consonância com Freitas (2007; 2012), sugerem que a articulação entre a BNCC e o Saeb tem

contribuído para a definição dos parâmetros do trabalho docente. No entanto, as respostas ao questionário revelam a persistência de lacunas entre o que é estabelecido normativamente por esses documentos e as práticas efetivamente realizadas no contexto escolar.

A literatura crítica sobre as avaliações em larga escala reforça que, embora sistemas como o Saeb não prescrevam metodologias de ensino, exercem influência significativa sobre a organização do planejamento pedagógico. Conforme argumenta Freitas (2007; 2014), a centralidade atribuída aos resultados dessas avaliações induz um reordenamento do trabalho docente, direcionando-o às habilidades e competências aferidas nos testes, o que pode culminar no estreitamento curricular. Nesse sentido, o Saeb atua como um indutor indireto do currículo, ao definir quais aprendizagens são socialmente valorizadas, influenciando a seleção de conteúdos e objetivos pedagógicos.

Charlot (2013) adverte que essa lógica tende a reduzir a complexidade do processo educativo a indicadores de desempenho, deslocando o sentido formativo da educação para uma perspectiva instrumental. De modo convergente, Mazzotti (2006) destaca os efeitos simbólicos e institucionais dessas políticas sobre o cotidiano escolar, fenômeno igualmente observado nos dados analisados nesta pesquisa.

Diante do exposto, ao subsidiar a elaboração do produto educacional, esta pesquisa reafirma seu caráter interventivo, próprio do mestrado profissional. Nessa perspectiva, o produto proposto emerge diretamente das análises realizadas e se configura como uma resposta formativa às necessidades identificadas no campo empírico, ao buscar promover a reflexão crítica dos docentes acerca do Saeb e favorecer a ressignificação dos resultados da avaliação externa no planejamento e na efetivação das práticas pedagógicas, em articulação com as orientações da BNCC.

Por outro lado, embora os objetivos desta pesquisa tenham sido alcançados, os resultados evidenciam a necessidade de aprofundamento e ampliação das investigações sobre a relação entre as avaliações em larga escala, o planejamento docente e as práticas pedagógicas. Nesse sentido, o recorte adotado e os dados analisados indicam que o produto educacional elaborado no âmbito deste mestrado profissional deve ser compreendido como um ponto de partida, e não como uma resposta definitiva, para o enfrentamento das fragilidades identificadas no uso pedagógico dos indicadores do Saeb.

Assim, sugere-se que estudos futuros ampliem o campo empírico, investiguem a implementação e os desdobramentos do produto educacional em diferentes contextos escolares e acompanhem, de forma longitudinal, seus impactos na prática docente, contribuindo, por fim,

para o aprimoramento de ações formativas que fortaleçam o planejamento pedagógico e a apropriação crítica das avaliações externas.

Os resultados evidenciam que, embora todos os docentes participantes possuam formação em nível superior e a maioria apresente experiência profissional consolidada na mesma unidade escolar, ainda se observa uma compreensão limitada acerca do alcance das avaliações externas, especialmente no que se refere à articulação entre o Saeb e o conjunto das práticas pedagógicas. Constatou-se que a preparação específica permanece concentrada nas turmas diretamente avaliadas, o que reforça a percepção do exame como uma exigência burocrática do sistema educacional, e não como um instrumento formativo capaz de subsidiar processos mais amplos de reflexão pedagógica. Essa constatação dialoga com as críticas de Freitas (2007; 2012), ao evidenciar a centralidade de uma lógica gerencial e de responsabilização que tende a simplificar a realidade escolar e a deslocar o foco das condições efetivas de aprendizagem.

Do mesmo modo, as práticas recorrentes de treinamento — como a aplicação de simulados, o uso de exercícios padronizados e a familiarização com gabaritos — revelam a presença de uma cultura avaliativa orientada pela performatividade e pelo controle do trabalho docente, conforme problematiza Afonso (2009; 2014). Por fim, ao apontarem limites estruturais para a efetivação da aprendizagem, tais como defasagens educacionais persistentes e o reduzido engajamento de alunos e familiares, os docentes corroboram as reflexões de Mazzotti (2006; 2011) acerca dos riscos de interpretações simplificadas dos resultados das avaliações externas, reforçando a necessidade de compreender esses indicadores à luz da complexidade dos contextos escolares e das múltiplas determinações que atravessam o processo educativo.

Os resultados desta pesquisa evidenciam que a compreensão e o uso crítico dos indicadores do Saeb, articulados à BNCC, constituem elementos centrais para qualificar o planejamento docente e as práticas pedagógicas, reafirmando o papel do mestrado profissional como espaço de produção de conhecimento aplicado e de transformação da realidade educacional.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Um olhar sociológico em torno da accountability em educação**. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (org.). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 147–170.
- ALMEIDA, Luana Costa. Quando o foco passa a ser o resultado na avaliação externa em larga escala: evidências de uma rede. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, n. e233713, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/XGfdRbfzYmKNKKSbFSN9dRR/>. Acesso em: 25 jun. 2024.
- ANAZAWA, Leandro Seiti. **O aumento do IDEB nas escolas públicas foi acompanhado por aumento na desigualdade de proficiência? A desigualdade do IDEB e a desigualdade de proficiências entre 2007 e 2009**. 2010. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002851649>. Acesso em: 1 mar. 2025.
- ANDRE, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, dez. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 06 abr. 2026.
- BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD). **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Brasília: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), 2024. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br>. Acesso em: 8 mar. 2024.
- BOF, Alvana Maria. Os caminhos da melhoria da qualidade da educação básica no PNE: uma análise das estratégias da Meta 7. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 8, n. 16, p. 489-518, 2018. Disponível em: <https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5249/4038>. Acesso em: 6 jun. 2024.
- BONAMINO, Alicia. A evolução do Saeb: desafios para o futuro. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. — (edição especial: Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb: 25 anos), set. 2016. Disponível em: http://www.fep.if.usp.br/~profis/arquivo/avaliacao/saeb/BONAMINO_2016.pdf Acesso em jun. de 2024.
- BOTELHO, Nathália Azevedo. **O que o IDEB não vê? Desinvisibilizando as produções curriculares no ciclo de alfabetização**. 2021. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Processo Formativo e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/16367>. Acesso em: 3 fev. 2025.
- BRANCO, E.; et al. A Base Nacional Comum Curricular e a garantia do direito à educação: desafios para o Sistema Nacional de Educação. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 39, n. 108, p. 355-372, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/zr8JwKLZNTNMZwpD4xzjFyp>. Acesso em: 24 abr. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 6 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 5 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 267, de 21 de junho de 2023. Dispõe sobre as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2023. Seção 1, p. 81. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-267-de-21-de-junho-de-2023-491971666>. Acesso em: abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 mar. 2005. Disponível: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeB.pdf. Acesso em: 6 abr. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** — BNCC: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018*. Institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/xxxx-resolucao-cne-4-2018-bncc-em/file>. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 2, de 17 de fevereiro de 2022**. Normas sobre Computação na Educação Básica — complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2022. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/arquivos/parecer-cne-ceb-2-2022.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Resultados amostrais do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb 2019. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/saeb/divulgados-resultados-amostrais-do-saeb-2019>. Acesso em: 25 jun. 2025.

BRITO, Kelly Danielle Santos Silva; CARVALHÊDO, Josana Lima Portela Avaliação em larga escala: implicações para a prática pedagógica no ensino fundamental. **Educere et Educare**, Toledo, v. 23, n. 4, p. 566-583, jul./ago. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/365634406_AVALIACAO_EM_LARGA_ESCALA_IMPLICACOES_PARA_A_PRATICA_PEDAGOGICA_NO_ENSINO_FUNDAMENTAL#:~:text=DOI%3A10.17648/educare.v16i38.24366 Acesso em: 25 jun. 2024.

CABRITO, Belmiro Gil. Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? **Cadernos CEDES**, v. 29, n. 78, p. 178-200, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200003>. Acesso em: 8 abr. 2025.

CAETANO, Maria Raquel. Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que Base?. **Educação em Revista**, Marília, SP, v. 21, n. 2, p. 65–82, 2020. DOI: 10.36311/2236-5192.2020.v21n02.06.p65. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/9993>. Acesso em: 4 abr. 2025.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Catálogo de teses e dissertações. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 6 jun. 2024.

CAPOCCHI, Eduardo Rodrigues. **Avaliações em larga escala e políticas de responsabilização na educação: evidências de implicações indesejadas no Brasil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13092017-145218/pt-br.php>. Acesso em: 28 fev. 2025.

CARNEIRO, Arlys Jeronimo de Oliveira Lima Lino et al. A importância das práticas pedagógicas no contexto escolar: estimulando o ensino pela prática. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 13, p. e87111334789, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i13.34789. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/34789>. Acesso em: 2 mar. 2025.

CARVALHO, Lilian Rose da Silva. **Concepções de docentes sobre avaliação educacional no contexto de avaliações externas: estudo em uma escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11042018-115822/pt-br.php>. Acesso em: 3 mar. 2025.

CHAPPAZ, Raissa de Oliveira. **Política de avaliação educacional, seus contornos e suas características: problematizações e contribuições no contexto da Educação Básica**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.48.2023.tde-09102023-085345>. Acesso em: 1 fev. 2025.

CHARLOT, Bernard. Qualidade da educação: o nascimento de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 100, p. 7-20, jul. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/wBJC4X4xMX9t4S3bcLxNJtk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.

CHIRINÉIA, Andrea Melandra, BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 23, n. 87, p. 461-484, 2015. DOI: 10.1590/S0104-40362015000100019. Acesso em: 1 mar. 2025.

CNS – Conselho Nacional de Saúde. **Ministério da Saúde**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/ultimas-noticias-cns/1267-comissao-do-cns-apresenta-cartilha-dos-direitos-dos-participantes-de-pesquisa>. Acesso em: 6 jul. 2024.

COENGA, Rosemar Eurico.; RIBEIRO, Glaucia. Formação de professores para o ensino de leitura: um olhar à luz da Matriz de Referência do SAEB. *Revista Prática Docente*, Cuiabá, v. 21, n. 2, p. 1-16, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/194/185>. Acesso em: 25 jun. 2024.

COLOMBO, Bruna. **Prova Brasil e SARESP: repercussões na construção da qualidade da educação na percepção de professores e gestores de escolas públicas estaduais do município de Campinas (SP)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2020. Disponível em: <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/15458>. Acesso em: 2 fev. 2025.

CORDEIRO, Gisele Alves da Costa. **O olhar de professores sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): possibilidades e limitações**. 2015. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9831>. Acesso em: 20 mar. 2025.

COSTA, Genilse da Silva. **Avaliações em larga escala: implicações dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no trabalho docente e gestor**. 2023. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2023. Disponível em: <https://ptolomeu.unochapeco.edu.br/pergamumweb/vinculos/00011d/00011d66.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2024.

CRUZ, Ana Claudia da Silva Oliveira da. **O perfil de uma escola pública de Humaitá-AM: uma análise do desempenho do Saeb e a relação com as práticas pedagógicas**. 2022. 128 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) – Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2022. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/9075>. Acesso em: 8 jun. 2024.

DAS CHAGAS SILVA LIMA, Francisco; CARVALHO MOURA, Maria da Gloria. A Formação Continuada de professores como instrumento de ressignificação da prática. *Linguagens, Educação e Sociedade*, [S. l.], p. 242–258, 2021. DOI: 10.26694/les.v1i1.8242. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1149>. Acesso em: 6 jun. 2024.

DIAS, Rosanne Evangelista. *BNCC no contexto de disputas: implicações para a docência*. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 14, n. 1, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1983-

1579.2021v14n1.57075. Disponível em: <https://sumarios.org/artigo/bncc-no-contexto-de-disputas-implica%C3%A7%C3%B5es-para-doc%C3%Aancia-1> . Acesso 6 jun.2024.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL AUGUSTO DE CAMPOS. **Projeto Político-Pedagógico: 2023–2025**. Pradópolis: Escola Municipal Augusto de Campos, 2024.

FERRAROTO, Luana. As repercussões das avaliações externas em larga escala na organização do trabalho pedagógico: uma possibilidade de discussão a partir do estágio supervisionado. **Educação em Revista**, v. 38, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/36707/31596>. Acesso em: 2 mar. 2025.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. DOI: 10.1590/S2176-6681/288236353. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Acesso em: 5 mar. 2025.

FREITAS Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, ago. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>. Acesso em: 6 jul. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 5 dez.2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o acaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300016>. Acesso em: 6 jul. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de.; ALMEIDA, Luana Costa.; DALBEN, Adilson. **Ideb: limites e ilusões de uma política educacional**. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 36). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000400008>. Acesso em: 15 jun. 2025.

FREITAS, Pâmila Felix. **Formação docente em avaliação educacional: lacunas, consequências e desafios**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28092020-143159/pt-br.php>. Acesso em: 28 fev. 2025.

FURTADO, Roberval Angelo. **Análise e comparação dos indicadores de qualidade dos anos finais do ensino fundamental de duas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2764>. Acesso em: 8 jun. 2024.

GESQUI, Luiz Carlos.; MANZOLI, Fabio Renato. Estudo sobre os desdobramentos do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) nas práticas pedagógicas de professores e gestores escolares. **Cuadernos de Educación y Didáctica**, v. 10, n. 1, p. 1-17, 2023. Disponível em:

<https://ojs.europublications.com/ojs/index.php/ced/article/view/2350>. Acesso em: 11 jun. 2024.

GIARETA, Paulo Fioravante; LIMA, Cesar Bueno de; PEREIRA, Tarciso Luiz. A política curricular da BNCC e seus impactos para a formação humana na perspectiva da pedagogia das competências. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp.1, p. 0734–0750, 2022. DOI: 10.21723/riace.v17iesp.1.16326. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16326> . Acesso em: 4 set. 2025.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; COSTA, Dania Monteiro Vieira; PEROVANO, Nayara Santos. **Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. *Pro-Posições*, Campinas, v. 31, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0110> . Acesso em: 4 mar. 2025.

HENN DUTRA, Marília.; AITA IVO, Andressa; SALES, Jacques Juliana. Políticas avaliativas e indicadores de qualidade: repercussões no trabalho docente. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 27, n. 55, p. 1-23, 2023. DOI: 10.26694/rles.v27i55.4583. Disponível em: <https://doi.org/10.26694/rles.v27i55.4583>. Acesso em: 7 mar. 2025.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Cidades e Estados: Pradópolis - SP. Brasília, DF: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/pradopolis.html>. Acesso em: 12 dez. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): histórico e evolução**. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>. Acesso em: 5 abr. 2025.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Resultados do Saeb. Brasília, DF: INEP, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em: 6 maio 2025.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório de avaliação do Plano Nacional de Educação: exercício de 2019**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 8 maio 2025

KOKAY, Raquel de Almeida de Carvalho ; et al. Práticas avaliativas de professores alfabetizadores: caminhos para uma reflexão. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 17, e76111738813, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i17.38813. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/366583595_Praticas_avaliativas_de_professores_alfabetizadores_caminhos_para_uma_reflexao. Acesso em: 3 mar. 2025.

LACERDA, Cecília Rosa; Gonçalves JUCÁ, Wellyna. Análise dos desdobramentos da base Nacional comum curricular na autonomia do trabalho. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], n. 47, p. 109–129, 2021. DOI: 10.26694/les.v0i47.11236. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1029> . Acesso em: 4 set. 2025.

LEAL, Wyrlytanny do Socorro Fontes Moreira. **Política de avaliação em larga escala: percepções e desafios de professores do ensino fundamental sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. 2022. 31 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12187444. Acesso em: 25 jun. 2024.

LUZ, Regina Celia da. **A avaliação externa em larga escala e as repercussões no cotidiano escolar**. [S. l.], [202-?]. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1166714>. Acesso em: 1 fev. 2025.

MAIA, Marinalda. **Provinha Brasil: a utilização e avaliação dos testes de diagnósticos da alfabetização pelos professores**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_2ca0bf3734de83a1fe73314df804d9f0. Acesso em: 25 jun. 2024.

MALTA, Maísa. **Análise da política de avaliação nacional da alfabetização**. 2022. 122 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/0eacd3c2-c273-4cec-af48-db92412d2adf/content>. Acesso em: 25 jun. 2024.

MANFRÉ, Ademir Henrique. **Base Nacional Comum Curricular e (semi) formação: quais os dilemas da escola atual? Espaço do Currículo**, v. 13 (especial), 2020, p. 935–945. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.44981> . Acesso em: 4 set. 2025.

MARTINS, Priscila de Paulo Uliam. **Políticas públicas de avaliação na perspectiva docente: desdobramentos da Provinha Brasil, Prova Brasil e SARESP para o trabalho de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/items/ea685ff9-9094-431d-9352-bc0a482bfc33> . Acesso em: 8 jun. 2024.

MAZZOTTI, Alda Judite. O aluno da escola pública: o que dizem as professoras. In: FREITAS, L. C. (org.). *Avaliação: construindo o campo entre a prática e a teoria*. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 37-50. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 87, n. 217, 1 dez. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.87i217.809> . Acesso: 8 de jun de 2025.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. **A abordagem estrutural das representações sociais**. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 14/15, p. 17-37, jan./dez. 2002. Disponível em: <https://scispace.com/pdf/a-abordagem-estrutural-das-representacoes-sociais-17sx493n46.pdf> . Acesso em: 14 dez. 2025.

MELLO, Liliane Ribeiro de; BERTAGNA, Regiane Helena. Tensões do SAEB e do IDEB para a educação de qualidade como direito. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 58, n. 58, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n58ID20950>. Acesso em: 6 mar. 2025.

MESQUITA, Silvana. Os resultados do Ideb no cotidiano escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 587-606, jul. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362012000300009>. Acesso em: 28 fev. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. Disponível em : <https://pt.scribd.com/document/374763874/Desafio-Do-Conhecimento-Minayo> Acesso em: 15 dez 2025.

Organização Mundial da Saúde. *WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 – 11 March 2020*. Genebra: OMS, 2020. Disponível em: <https://www.who.int>. Acesso em: 16 mar. 2026.

PERBONI, Fabio. **Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação básica dos Estados brasileiros**. [S. l.], [201-?]. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/136441> Acesso em: 1 fev. 2025.

PESSIN, Gisele; DEPS, Vera Lucia. O IDEB e a atuação docente na perspectiva da autorregulação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/37834>. Acesso em: 8 mar. 2025.

PIASSA, Zuleika Aparecida Claro. **O conceito de diferença no currículo escolar: uma reflexão filosófica sobre os fundamentos pedagógicos da BNCC**. 2019. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/6886cc3a-3311-4403-901b-d342d56adb77>. Acesso em: 4 fev. 2025.

RESENDE, Andressa. **Sentidos de professor constituídos no discurso da Base Nacional Comum Curricular/BNCC**. 2022. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2023. Disponível em : <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/20730> acesso em: 10 mar.2025.

RUBINI, Maria Ângela Oliveira de Sá. **Políticas públicas de avaliação em larga escala, índice de desenvolvimento da educação básica e a organização da escola: limites e possibilidades**. [S. l.], [202-?]. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/c7b6b729-af5f-4261-bed9-0458eabf7a8e>. Acesso em: 1 fev. 2025.

RUBIO, Katia Eleotério.; MENDES, Geise do Socorro Cavalcante Vaz. A avaliação externa na perspectiva de docentes do ensino fundamental em uma escola municipal do interior paulista. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 9, n. 2, p. 353-371, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v9n2a2020-54900>. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/54900>. Acesso em: 26 jun. 2024.

RUIZ, Roseli da Silva Cordeiro. **Identidade profissional docente no contexto das avaliações externas: o SARESP em questão**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11122019-162328/publico/ROSELI_DA_SILVA_CORDEIRO_RUIZ_rev.pdf. Acesso em 2 de jan. de 2025.

SAHIUM, Pedro Fernando; MAGALHÃES, Cláudia Valéria; ARAUJO, Íris Teixeira de. Apropriação dos resultados das avaliações externas pelos professores para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas. **Revista Educação em Foco**, Itapema, v. 8, n. 1, p. 1-24, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://finom.edu.br/public/assets/uploads/cursos/tcc/202104261604209.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2024.

SALGADO JUNIOR, Alexandre Pereira; NOVI, Juliana Chiaretti. Proposta de práticas administrativo-pedagógicas que possam contribuir para o desempenho dos alunos de escolas municipais do ensino fundamental na Prova Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 88, p. 631-662, jul. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000300005>. Acesso em: 4 mar. 2025.

SANTOS, Alessandra Cristina Pacheco, NUNES, Stella Maris Lemos, FERREIRA, Adriana Assis. O IDEB e o SAEB: uma análise e interpretação dos seus resultados. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 25, n. 1, p. 1-24, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE>. Acesso em: 9 jun. 2024.

SCIELO, **Scientific Electronic Library Online**: coleção da biblioteca. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=article%5Edlibrary&index=KW&fmt=iso.pft&lang=p>. Acesso em: 6 jun. 2024.

SILVA, Evandro Anderson da. **Avaliação em larga escala e qualidade da educação: políticas educacionais em cinco municípios do oeste do Paraná**. [S. l.], [202-?]. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7314>. Acesso em: 1 fev. 2025.

SILVA, Luana Soares; SOUZA, Marta Rejane.; AMBLARD, Isabela. A avaliação em larga escala e suas implicações na prática docente. **Revista Tópicos em Educação**, Fortaleza, v. 30, n. 2, p. 485-502, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/6727/672770875001.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2024.

SILVA, Marcia Cristina Gonçalves de Souza; SAMBUGARI, Marcia Regina do Nascimento. A alfabetização na BNCC: lacunas e desafios. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1–24, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.20458.061. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20458>. Acesso em: 4 set. 2025

SIQUEIRA, Valeria Aparecida de Souza. **Avaliações internas e externas: concepções, tensões e articulações no trabalho avaliativo**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) –

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17012018-110503/pt-br.php>. Acesso em: 2 mar. 2025.

SOLDI, Mara Regina Lemos, OLIVEIRA, Sara Brada de. A controvérsia sobre avaliações em larga escala no Brasil: continuum argumentativo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, e250287, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC269668>. Acesso em: 28 fev. 2025.

SOUSA, Mariane Pinto de; SOUZA, Géssica Mayara de Oliveira.; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Políticas de currículo e formação docente: entre perspectivas reformistas e possibilidades em contexto democrático. **Research, Society and Development**, v. 13, n. 3, p. e0413345152, 2024. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/45152>. Acesso em: 24 abr. 2025.

SOUZA, Viviana da Silva Gmach. **Implicações do SAEB no trabalho docente da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ**. [S. l.], [202-?]. Disponível em: https://sigaa.ufrj.br/sigaa/public/programa/noticias_desc.jsf?lc=pt_BR&id=7554¬icia=13368062. Acesso em: 1 fev. 2025.

TEIXEIRA, Cristina de Jesus; MACHADO da Costa Pereira, Cátia Maria; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. O olhar do professor de matemática sobre o SAEB e a organização do trabalho pedagógico. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, v. 11, n. 26, p. 23-43, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/rpem/article/view/6700>. Acesso em: 11 jul. 2024.

TORREZAN, Hayla Emanuelle. **Desdobramentos do SARESP na prática docente: percepções de professores e coordenadores pedagógicos de escolas estaduais paulistas. 2018**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6496175. Acesso em: 11 jul. 2024.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas, DIAS, Elisangela Teixeira Gomes. Provinha Brasil e avaliação formativa: um diálogo possível? **Educar em Revista**, Curitiba, v. esp. 1, p. 35-53, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.41421>. Acesso em: 28 fev. 2025.

XIMENES, Wellington Ferreira; MELO, Maria José de. A BNCC, a BNC-Formação e os impactos na formação docente. **Revista Exitus**, v. 12, e022046, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2025v23e65721>. Acesso em: 4 abr. 2025.

Anexo

Anexo A: Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

Portal do Governo Brasileiro |

Informe o E-mail

Informe a Senha

LOGIN

Esqueceu a senha?

Cadastre-se

v4.0.7_rc06

Você está em: Público > Buscar Pesquisas Aprovadas > Detalhar Projeto de Pesquisa

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título Público: O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e as práticas pedagógicas de uma escola da rede municipal

Pesquisador Responsável: REGINA SUELI DOS SANTOS VIEIRA

Contato Público: REGINA SUELI DOS SANTOS VIEIRA

Condições de saúde ou problemas estudados:

Descritores CID - Gerais:

Descritores CID - Específicos:

Descritores CID - da Intervenção:

Data de Aprovação Ética do CEP/CONEP: 18/11/2024

DADOS DA INSTITUIÇÃO PROPONENTE

Nome da Instituição: ASSOCIACAO SAO BENTO DE ENSINO

Cidade: ARARAQUARA

DADOS DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Comitê de Ética Responsável: 5383 - Universidade de Araraquara - UNIARA

Endereço: Rua Voluntários da Pátria nº1309 - Bloco C - Sala do CEP da Uniara

Telefone: (16)3301-7263

E-mail: comitedeetica@uniara.com.br

CENTRO(S) PARTICIPANTE(S) DO PROJETO DE PESQUISA

CENTRO(S) COPARTICIPANTE(S) DO PROJETO DE PESQUISA

Voltar

Suporte a sistemas: 136 - opção 8
e-mail: suporte.sistemas@datasus.gov.br
Fale conosco: http://datasus.saude.gov.br/fale-conosco

Ativar o Winc
Acesse Configuraç

APÊNDICE

Apêndice A: Instrumento de coleta – questionário.

Data: ____/____/____

O objetivo central deste questionário é o de captar as impressões que permitam identificar o nível de conhecimento dos professores quanto ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e como esse conhecimento é utilizado no planejamento e na execução de suas práticas pedagógicas.

Público-alvo: Os professores do ensino fundamental de 1º aos 5º anos da escola do interior paulista;

O questionário é composto por **dezessete (17) questões** em que o respondente discorrerá sobre elas.

O tempo estimado para sua conclusão é de aproximadamente 40 minutos.

1) Quanto à sua formação e atuação profissional:

Quantos anos como docente? _____

() Prefiro não responder

Quantos anos como docente na Unidade escolar? _____

() Prefiro não responder

Qual(is) turma(s) de trabalho em 2024? _____

() Prefiro não responder

Já ocupou o cargo/função de Coordenador Pedagógico? () Sim () Não.

() Prefiro não responder

Em caso afirmativo, por quanto tempo (anos/meses)? _____

() Prefiro não responder

Já ocupou o cargo/função de Vice-diretor de escola? () Sim () Não.

() Prefiro não responder

Em caso afirmativo, por quanto tempo (anos/meses)? _____

() Prefiro não responder

Já ocupou o cargo/função de Diretor de escola? () Sim () Não.

() Prefiro não responder

Em caso afirmativo, por quanto tempo (anos/meses)? _____

() Prefiro não responder

Já ocupou o cargo/função de Supervisor de Ensino? () Sim () Não.

() Prefiro não responder

Em caso afirmativo, por quanto tempo (anos/meses)? _____

☐ Prefiro não responder

Já ocupou o cargo/função de Secretário Municipal de Educação deste Município?

☐ Sim ☐ Não. ☐ Prefiro não responder

Em caso afirmativo, por quanto tempo (anos/meses)? _____

☐ Prefiro não responder

Graduação em: _____

☐ Prefiro não responder

Especialização em: _____

☐ Prefiro não responder

Mestrado em: _____

☐ Prefiro não responder

Doutorado em: _____

☐ Prefiro não responder

Outras informações: _____

☐ Prefiro não responder

Em relação ao Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb:

2) Como você classifica seu conhecimento sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb referente aos anos iniciais?

☐ Conhece Amplamente

☐ Conhece Básico mas tem dúvidas

☐ Conhece Básico mas não tem dúvidas

☐ Conhece pouco

☐ Prefiro não responder

Descreva dúvidas ou o que gostaria de saber sobre o Saeb referente aos anos iniciais:

☐ Prefiro não responder

3) Como você classifica seu conhecimento sobre a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/96) referente aos anos iniciais?

- ☐ Conhece Amplamente
- ☐ Conhece Básico mas tem dúvidas
- ☐ Conhece Básico mas não tem dúvidas
- ☐ Conhece pouco
- ☐ Prefiro não responder.

Descreva as dúvidas ou o que gostaria de saber sobre a atual LDB referente aos anos iniciais:

- ☐ Prefiro não responder

4) Como você classifica seu conhecimento sobre o atual Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 13.005/2014) referente aos anos iniciais?

- ☐ Conhece Amplamente
- ☐ Conhece Básico mas tem dúvidas
- ☐ Conhece Básico mas não tem dúvidas
- ☐ Conhece pouco
- ☐ Prefiro não responder

Descreva o que você gostaria de saber ou que tem dúvidas sobre o atual PNE referente aos anos iniciais:

- ☐ Prefiro não responder

5) Como você classifica seu conhecimento sobre **a meta 5** do atual Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014.

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

- ☐ Conhece Amplamente
- ☐ Conhece Básico mas tem dúvidas
- ☐ Conhece Básico mas não tem dúvidas
- ☐ Conhece pouco
- ☐ Prefiro não responder

Descreva o que você gostaria de saber ou que tem dúvidas sobre a meta 5 do atual PNE:

() Prefiro não responder

6) Como você classifica seu conhecimento sobre **a meta 7** do atual Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014.

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir em 2021 Ideb 6,0 para os anos iniciais do ensino fundamental

- () Conhece Amplamente
() Conhece Básico mas tem dúvidas
() Conhece Básico mas não tem dúvidas
() Conhece pouco
() Prefiro não responder

Descreva o que você gostaria de saber ou que tem dúvidas sobre a meta 7 do atual PNE:

() Prefiro não responder

7) Como você classifica seu conhecimento sobre a atual Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Resolução CNE/CP 2/2017. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44) referente aos anos iniciais?

- () Conhece Amplamente
() Conhece Básico mas tem dúvidas
() Conhece Básico mas não tem dúvidas
() Conhece pouco
() Prefiro não responder

Descreva o que você gostaria de saber ou que tem dúvidas sobre a atual Base Nacional Comum Curricular - BNCC referente aos anos iniciais:

() Prefiro não responder

8) A preparação para as avaliações Saeb influência na elaboração de seu plano de aula?

- () Influência pouco

- ☐ Influência muito
- ☐ Influência totalmente
- ☐ Influência razoavelmente
- ☐ Não influência
- ☐ Prefiro não responder

Cite exemplos de influência: _____

- ☐ Prefiro não responder

9) A realização das avaliações Saeb influencia sua prática pedagógica?

- ☐ Influência pouco
- ☐ Influência muito
- ☐ Influência totalmente
- ☐ Influência razoavelmente
- ☐ Não influência
- ☐ Prefiro não responder

Cite exemplos da influência: _____

- ☐ Prefiro não responder

10) Quanto à realização de atividades específicas para a preparação dos alunos para as avaliações do Saeb, você:

- ☐ Trabalhei, mas esporadicamente
- ☐ Trabalhei constantemente
- ☐ Trabalho regularmente
- ☐ Trabalho somente nos períodos de recuperação
- ☐ Nunca trabalhei
- ☐ Prefiro não responder

Cite exemplos de atividades específicas:

- ☐ Prefiro não responder

11) Como você prepara seus alunos para os desafios da avaliação do Saeb?

- ☐ Não preparo
☐ Prefiro não responder

Cite exemplos de preparação:

- ☐ Prefiro não responder

12) A preparação e realização para o Saeb comprometem o cumprimento de todas as atividades previstas por você para o ano letivo?

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Prefiro não responder

Cite exemplos de comprometimento:

- ☐ Prefiro não responder

13) Quais as principais dificuldades que você observa no processo de ensino-aprendizagem de português e matemática no ensino fundamental nos anos iniciais?

- ☐ Não observo dificuldades
☐ Prefiro não responder

Cite exemplos das dificuldades:

- ☐ Prefiro não responder

Em relação aos desafios vivenciados na prática docente.

14) O Saeb – preparação e realização - impacta em sua prática docente?

- ☐ Sim
☐ Não impacta minha prática docente
☐ Prefiro não responder

Cite exemplos de impactos em sua prática docente:

☐ Prefiro não responder

15) Quais as suas expectativas para os resultados desta pesquisa?

☐ Não tenho expectativas

☐ Prefiro não responder

Descreva: _____

☐ Prefiro não responder

16) Quais as suas expectativas quanto as possíveis contribuições dos resultados desta pesquisa para a sua atuação docente?

☐ Não tenho expectativas

☐ Prefiro não responder

Descreva: _____

☐ Prefiro não responder

17) Deseja acrescentar algum comentário sobre este questionário?

☐ Sim

☐ Não

☐ Prefiro não responder

Comentários: _____

☐ Prefiro não responder