

Avaliação SAEB e a Educação Básica no Brasil: recortes de seus pontos e contrapontos no panorama atual

Vera Encarnação Jordan de Aguiar¹

Alex Paubel Junger²

Resumo: Este estudo analisou pontos e contrapontos da avaliação realizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) a partir de seu propósito de ser um indicativo da qualidade do ensino e auxiliar na elaboração, no monitoramento e na melhoria das políticas educacionais. Usou-se uma abordagem qualitativa, investigando-se sites oficiais e pesquisa bibliográfica de artigos recentes nas plataformas Periódicos CAFe e *Google Scholar*. Os resultados indicam limitações ao alcance do propósito estabelecido. Sob influência direta do Banco Mundial e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o SAEB indica atender ao mercado de trabalho sem considerar as condições sociais dos alunos, gerando questionamentos quanto a indicar a qualidade do ensino a todos e propiciar dados que revertam em tomadas de decisão nas práticas pedagógicas. Não foram encontradas soluções ou novas ideias para a melhoria da avaliação da qualidade da educação básica, apenas recomendações, o que denota, assim, uma lacuna para pesquisas futuras.

Palavras-chave: Avaliação Educacional. Avaliação Externa. SAEB. Políticas Educacionais.

1

SAEB EVALUATION AND THE BASIC EDUCATION IN BRAZIL: EXCERPTS OF ITS POINTS AND COUNTERPOINTS IN THE CURRENT PANORAMA

Abstract: This study analyzed points and counterpoints of the evaluation carried out by the Basic Education Evaluation System (SAEB) based on its purpose of being an indicator of the quality of teaching and assisting in the elaboration, monitoring, and improvement of educational policies. A qualitative approach was used, investigating official websites and bibliographic research of recent articles on the CAFe and Google Scholar platforms. The results indicate limitations to the achievement of the established purpose. Under the direct influence of the World Bank and the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), the SAEB indicates that it serves the labor market without considering the social conditions of students, raising questions as to being an indication of quality of education to all and providing data that revert to decision-making in pedagogical practices. No solutions or new ideas were found to improve the quality of

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação e Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Cruzeiro do Sul, *campus* Liberdade. Estado de São Paulo, Brasil. E-mail: vera.aguiar@cs.cruzeirodosul.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-4501-3865>

² Professor do Programa de Pós-graduação da Universidade Cruzeiro do Sul, *campus* Liberdade. Estado de São Paulo, Brasil. E-mail: alex.junger@cruzeirodosul.edu.br. Orcid: [ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5072-1012](https://orcid.org/0000-0002-5072-1012).

basic education evaluation, only recommendations, thus opening a gap for future research.

Keywords: Educational Assessment. External Evaluation. SAEB. Educational Policies.

EVALUACIÓN DE LA SAEB Y EDUCACIÓN BÁSICA EN BRASIL: EXCLUSIONES DE SUS PUNTOS Y CONTRAPUNTOS EN EL PANORAMA ACTUAL

Resumen: En este estudio se analizaron puntos y contrapuntos de la evaluación realizada por el Sistema de Evaluación de la Educación Básica (SAEB) a partir de su propósito de ser un indicador de la calidad de la enseñanza y coadyuvar en la elaboración, seguimiento y mejora de las políticas educativas. Se utilizó un enfoque cualitativo, indagando en sitios web oficiales e investigación bibliográfica de artículos recientes en las plataformas CAFe y Google Scholar. Los resultados indican limitaciones para el logro del propósito establecido. Bajo la influencia directa del Banco Mundial y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la SAEB indica que atiende el mercado laboral sin considerar las condiciones sociales de los estudiantes, planteando interrogantes sobre ser una indicación de la calidad de la educación para todos y proporcionar datos que revierten en la toma de decisiones en las prácticas pedagógicas. No se encontraron soluciones ni nuevas ideas para mejorar la evaluación de la calidad de la educación básica, solo recomendaciones, encontrando así un vacío para futuras investigaciones.

Palabras-clave: Evaluación Educativa. Evaluación Externa. SAEB. Políticas Educativas.

1 Introdução

A cultura de políticas educacionais foi introduzida, no Brasil, no final dos anos 1980, com o Ministério da Educação (MEC) assumindo a responsabilidade pela avaliação da educação básica. Na década que se seguiu, o assunto foi amplamente discutido nos palcos acadêmicos a fim de se promover a produção de dados acerca da qualidade do ensino no Brasil (Gatti, 2002).

Hoje, o país dispõe de uma ferramenta importante, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cujo objetivo é promover um diagnóstico da educação básica e um indicador sobre a qualidade do ensino ofertado, especialmente nas disciplinas de matemática e língua portuguesa, que são essenciais para a formação de cidadãos críticos e conscientes, além de fornecer elementos para a elaboração, o monitoramento e a melhoria das políticas educacionais (INEP, 2023) organizadas pelo MEC.

Contudo, segundo Gatti (2002), alcançar qualidade no ensino é objeto de múltiplos fatores, como condição social dos alunos, formação de professores, adequação de material didático, entre outros. E não se pode esquecer que a própria avaliação da qualidade do ensino necessita de ferramentas ou conceitos adequados a esse propósito. Neste sentido, este estudo busca responder às perguntas:

1) sendo o SAEB uma avaliação de larga escala, ele tem a capacidade de representar aderência com o que é desenvolvido nas unidades escolares por meio dos livros didáticos adotados?

2) A avaliação aplicada pelo SAEB apresenta validade comprovada?

3) O SAEB gera mudanças nas práticas de Gestão Educacional, bem como nas práticas escolares?

4) O SAEB cumpre seu papel de ser um indicativo da qualidade do ensino público?

Para responder a estas perguntas, foi realizada uma consulta a documentos oficiais junto ao *website* do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), além de revisão bibliográfica partindo de 56 publicações recentes nas plataformas Periódicos CAFe e *Google Scholar*, sob os descritores SAEB, avaliação educacional e avaliação externa, das quais se utilizaram 10 artigos, 10 publicações e um livro na perspectiva de uma abordagem qualitativa.

Consta deste estudo uma parte de introdução, em que se apresentam os objetivos e a metodologia, uma segunda com um histórico sintetizado da avaliação no Brasil e da criação do SAEB, uma terceira parte com trabalhos correlatos e seus achados e, por fim, as considerações finais, compilando os pontos e contrapontos expostos pelos autores citados.

2 Histórico sintetizado da avaliação no Brasil até a criação do SAEB

Olhando para a história, Gatti (2002) afirma que, por centenas de anos, predominou nas escolas brasileiras a avaliação seletiva, cujo foco era a formação de alunos de classes mais abastadas. Apenas mediante o interesse pelo ensino superior por parte de muitos alunos, que se depararam com as dificuldades do vestibular na década de 1960, é que esse tipo de avaliação passou a ser alvo de discussão pública.

Até então, não se discutia sobre o alto número de evasão escolar e a reprovação

em massa, especialmente de alunos de baixa renda, por conta de avaliações rigorosas. A ideia predominante era a de que avaliar é medir conhecimento (Gatti, 2002). A autora salienta que os anos 1960 e 1970 representaram um marco histórico nos processos de avaliação do rendimento escolar no Brasil, pois foi nessa época que se aplicaram testes e relatórios para avaliar a aquisição de conhecimentos do alunado relacionada a elementos sociais, econômicos e culturais.

A avaliação das políticas educacionais propriamente ditas só teria início entre os anos de 1978 e 1982, mesmo assim com rupturas causadas por mudanças nos quadros da administração pública. Estudos e debates sobre o tema ocorreram ao final da década de 1980, culminando com a tomada de responsabilidade pelo MEC em avaliar o ensino referente à educação básica.

No início, dez capitais foram palco da aplicação de testes que levavam em consideração as realidades locais. Tais testes serviram de estudo piloto para avaliar o rendimento escolar e, mais tarde, foram estendidos a outras localidades do país.

Revelando um alto índice de repetência e evasão escolar, os estudos ofereceram subsídios para o MEC criar, em 1993, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) com o intuito de avaliar dois eixos: 1) acesso ao ensino básico e eficiência e 2) qualidade, em termos de: produto (desempenho dos estudantes); contexto (nível socioeconômico, perfil e condições de trabalho dos docentes e diretores, matriz organizacional da escola); processo (planejamento do ensino e da escola); insumos (infraestrutura, equipamentos, recursos didáticos) (GATTI, 2002).

Á época da criação do SAEB, a educação básica compreendia o chamado ensino de primeiro grau; porém, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, passou a contemplar uma formação básica fundamental obrigatória de oito ou nove anos contínuos e uma formação básica média, progressivamente obrigatória, de três anos, tendo como finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 2023d).

Visando produzir um diagnóstico da educação básica, bem como dos fatores que podem interferir no desempenho do aluno, o INEP, por meio do SAEB, aplica, a cada dois anos, testes e questionários para escolas municipais e estaduais da rede pública e de forma amostral na rede privada nas áreas de língua portuguesa e matemática para alunos

do 5º e 9º anos.

Segundo o INEP, os resultados, que são obtidos por meio de informações textuais, são um indicativo da qualidade do ensino e auxiliam na elaboração, no monitoramento e na melhoria de políticas educacionais. As médias desta avaliação, somadas às taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar, apuradas pelo Censo Escolar, formam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A partir de 2019, tendo contado com uma série de aprimoramentos teórico-metodológicos ao longo das edições, a avaliação passou a ser elaborada em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (INEP, 2023), gerando, assim, uma nova matriz de avaliação que, devido à pandemia, continua em vigor e espera-se que seja utilizada em 2025.

3 Avaliação externa: aspectos a serem considerados antes de avaliá-la

Antes de passar à análise de artigos voltados à avaliação externa SAEB, cabe mencionar alguns aspectos que circundam e formam o conceito de avaliação externa e ajudam a compreendê-la. Na visão de Freitas (2009), a avaliação externa, sendo parte de um sistema, deve conversar com a avaliação interna, ou seja, aquela realizada em sala de aula ou escola. Para o autor, é preciso que todos os diagnósticos de aprendizagem tenham como objeto o aperfeiçoamento das práticas de ensino e de aprendizagem, uma vez que os dados obtidos são utilizados para a tomada de decisões ao revelarem o desempenho do aluno frente ao ensino ofertado.

Corroborando esse entendimento, Borges *et al.* (2021) ressaltam que não há finalidade *per se* na avaliação externa; pelo contrário, ela oferece subsídios para a tomada de decisões, pois é uma ferramenta de diagnóstico e reflexão acerca da prática pedagógica e tem a possibilidade de coletar e gerar dados acerca da realidade da educação, bem como da cooperação entre os entes federados, de forma que sejam instituídas estratégias conjuntas para a melhoria de sua qualidade social.

Ampliando o alcance do conceito, Afonso (2009, p.14) atribui três dimensões essenciais autônomas, porém articuladas à avaliação, a saber: a avaliação propriamente dita, a prestação de contas e a responsabilização, do inglês *accountability*, o que é corroborado por Costa e Freire (2022) ao afirmarem que a avaliação aplicada pelo SAEB representa um tipo de prestação de contas ou responsabilização ao produzir um *ranking*

para escolas, municípios e estados a partir de seus resultados e acabar realizando uma intervenção direta no desenvolvimento da política educacional.

Costa e Freire (2022) entendem que os resultados das avaliações têm o poder de gerar essa intervenção direta nas políticas educacionais, o que corrobora o entendimento de Gatti (2003) quando ressalta a importância das características das provas usadas nessas avaliações. A autora afirma que tais provas devem configurar um formato com o qual o alunado, parte integrante do processo, esteja acostumado, senão o resultado poderá gerar informação equivocada acerca do conhecimento do conteúdo trabalhado, priorizando de forma errônea o modo como o sujeito avaliado sabe lidar com o tipo de questão proposta no instrumento de avaliação.

4 Contraste entre propósitos do SAEB definidos pelo INEP e realidades pontuais

4.1 A avaliação de larga escala, o SAEB, e sua aderência com o que é desenvolvido nas unidades escolares por meio de livros didáticos adotados

Tendo em mente os propósitos do SAEB definidos pelo MEC/INEP e os aspectos abordados acerca da avaliação externa, passamos agora a analisar as perguntas de pesquisa mencionadas neste estudo. A primeira indagação que surge é: sendo o SAEB uma avaliação de larga escala, ele tem a capacidade de representar aderência com o que é desenvolvido nas unidades escolares por meio dos livros didáticos adotados?

Este foi um dos pontos levantados por De Sá *et al.* (2020) em seu estudo, contemplando as dissonâncias e implicações das avaliações de larga escala no contexto educacional brasileiro, em particular nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Trazendo estudos de objetivos semelhantes, como Mantovani (2009), Bauer *et al.* (2015) e Gatti (2003) e analisando e comparando o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (objetivos e referências diretas ou indiretas ao SAEB, Avaliação de Larga Escala) e o SAEB (questionário do estudante, do professor e do diretor, Matriz do 5º e 9º anos de Língua Portuguesa e Matemática), De Sá *et al.* (2020) concluíram que o PNLD, no que concerne ao material didático, não dialoga com o SAEB apesar de parecerem políticas complementares.

De Sá *et al.* (2020) afirmam que tal situação pode gerar um distanciamento entre o que se avalia e se entende como importante na avaliação básica e o material didático utilizado, causando um efeito drástico nos resultados do SAEB e dando margem ao questionamento de seus resultados. Os autores apontam a produção de informações que

não representam fielmente as atividades e trabalhos desenvolvidos nas escolas e afirmam que isso acarreta a desvalorização da escola pública perante a opinião da sociedade; a possibilidade de mudança infrutífera da forma de gestão da escola pública; além de elevados gastos com livros didáticos que não têm condições de, naturalmente, preparar os estudantes para os exames de larga escala.

Em termos claros, De Sá *et al.* (2020) concluíram que o PNLD não seleciona livros didáticos que permitem a devida preparação dos alunos para os testes aplicados pelo SAEB. Portanto, afirmam que é inadequado responsabilizar os docentes pelo fracasso, que é fruto da pouca articulação entre SAEB e PNLD. Para os autores, a falta de diálogo entre estes últimos coloca a escola pública em uma situação permanente de tensão (De Sá *et al.*, 2020) uma vez que suas práticas pedagógicas sofrem modificações para atender padrões com pouca significação para a comunidade escolar.

Para De Sá *et al.* (2020), os livros didáticos precisam de revisão urgente para servir de base para ampliação dos conhecimentos dos estudantes e os auxiliarem nas avaliações do SAEB. Além disso, os autores sugerem que os professores, como legítimos representantes da área educacional, façam solicitações formais ao MEC/ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para que os livros avaliados pelo PNLD incluam questões do tipo das que aparecem no SAEB, em quantidades suficientes e distribuídas ao longo das unidades, a fim de permitir a preparação dos estudantes para a avaliação em questão.

7

4.2 O SAEB e a comprovação da validação da avaliação

Outro aspecto que se questiona em relação às avaliações educacionais brasileiras é se a avaliação aplicada pelo SAEB apresenta validade comprovada. Nesse sentido, Jesus *et al.* (2022) realizaram uma análise documental das maiores avaliações educacionais aplicadas no país, a partir dos relatórios oficiais publicados pelo INEP até 2018 e, considerando o conceito atual de validade adotado nos *Standards* (American Educational Research Association *et al.*, 2014), e que contempla cinco fontes de evidências de validade, estudaram como este conceito e as fontes de evidências de validade são utilizados no campo da avaliação educacional em larga escala, incluindo o SAEB.

Jesus *et al.* (2022) confrontaram o tipo de evidência de validade considerada atualmente na literatura com o tipo de evidência apresentada nos relatórios oficiais, a saber:

- a) evidências com base no conteúdo;
- b) com base no processo de resposta;
- c) com base na estrutura interna;
- d) com base nas relações com variáveis externas;
- e) com base nas consequências da testagem

Em sua conclusão, os autores afirmam não ser possível julgar a validade dos testes educacionais a fim de justificar seu uso para o propósito a que se propõem, pois sem evidências, o julgamento emitido pelo INEP, com base nos *scores*, não tem transparência e consiste em prejuízo para a sociedade.

Jesus *et al.* (2022) afirmam que é preciso que aqueles que criam o teste construam um texto técnico-científico para cada prova, argumentando, por meio de evidências em um modelo bem estabelecido, os motivos pelos quais os usos pretendidos estão justificados. Acrescentam que é preciso que os pesquisadores brasileiros desenvolvam conhecimento técnico referente às informações que devem ser levantadas e apresentadas em relatórios para que os resultados obtidos nas provas e testes educacionais possam ser utilizados com confiança.

4.3 O SAEB e a geração de mudanças nas práticas de Gestão Educacional e nas Práticas Escolares: uma experiência no Ceará que enfoca a responsabilização dos profissionais da educação

Um exemplo em que a avaliação gera mudanças, ainda que com o viés de práticas que responsabilizam os profissionais da educação, é trazido por Costa e Freire (2022). Os autores, ao analisarem documentos que, segundo eles, expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas e produzem intervenções sociais e ao confrontá-los com dados quantitativos dos questionários eletrônicos aplicados pelo SAEB por meio da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, em 2019, constataram que houve mudanças nas práticas de gestão municipal por conta do alinhamento entre as ações municipais e as avaliações em larga escala ou externas.

Nas três primeiras posições no ranking, o estudo revela que 98% dos secretários de educação da rede municipal usam os resultados do IDEB para planejamento municipal, 93% os utilizam como subsídios para a formação continuada de professores e 90% os utilizam como subsídios para a avaliação de programas ou projetos da Secretaria da Educação. Quanto ao uso do IDEB como política de responsabilização, as três primeiras

posições no *ranking* revelam que 97% dos secretários de educação usam o resultado para monitoramento das escolas, 93% usam para divulgação de informações para a sociedade e 85% usam para o estabelecimento de metas de desempenho nos testes de proficiência.

Os autores concluem que o IDEB acaba por favorecer a introdução de práticas que responsabilizam os profissionais da educação pelos objetivos fixados. Os resultados das avaliações são utilizados para discernir se a gestão está alcançando metas, o que gera nas escolas e secretários uma pressão por melhor desempenho, ou seja, a avaliação externa opera como uma condutora das estratégias a serem implementadas nas redes municipais.

4.4 O SAEB e o cumprimento de seu papel de ser um indicativo da qualidade de ensino

Mello e Bertagna (2020) realizaram uma análise documental do SAEB e do IDEB, bem como das concepções de qualidade difundidas pelo Estado brasileiro e das discussões teóricas sobre seus múltiplos significados, a fim de expor o próprio conceito de qualidade educacional subjacente a estas políticas e problematizar a garantia do direito à educação pública de qualidade. Para as autoras, embora os resultados quantitativos do SAEB e IDEB sejam apresentados como indicativos de qualidade, ao ser confrontado com a contextualização em uma sociedade desigual, o conceito de qualidade deixa a desejar.

Para Mello e Bertagna (2020), ao se relacionar a ideia de mérito com a conquista de metas e focar em desempenhos de estudantes somente nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, ocorre a limitação do direito à educação de qualidade bem como de seu objetivo, quer seja o de garantir habilidades e competências nas áreas mencionadas, quer seja de concretizá-lo, porque há escolas e redes de ensino com baixo desempenho por causa das condições em que existem e o fato de incluí-las em uma competição não basta, há que se apoiá-las em direção ao avanço. Elas enfatizam que, a continuar assim, não se coopera para que todos os estudantes brasileiros tenham acesso a uma educação de qualidade independente de sua condição social, apenas se exalta que há qualidade em redes de ensino mais eficientes dentro da lógica de competição.

Para as autoras, é preciso ir além das políticas SAEB e Índice de Desenvolvimento da Educação Paulista (IDEP) e aprofundar a análise dos fatores intra e extraescolares, além de considerar dimensões formativas mais amplas para evitar a responsabilização por resultados insatisfatórios somente aos docentes, aos gestores, aos estudantes e suas famílias. Elas afirmam que é preciso contemplar todo o processo educacional, pois as duas políticas educacionais, objeto desse trabalho, aproximam-se dos princípios

meritocráticos e culpam a comunidade escolar, por isso, não representam ações estatais efetivas que garantam o suporte à igualdade de acesso, à permanência do conhecimento e sua respectiva apropriação e conseqüentemente, não estão na direção de promover uma qualidade educacional democrática. Mello e Bertagna (2020) salientam que os processos avaliativos atuais precisam ser reformulados para focar a qualidade social da educação e promover políticas públicas educacionais que respaldem a garantia desse direito.

Também refletindo sobre o papel do SAEB de ser um indicativo da qualidade do ensino, Borges *et al.* (2021), ao realizarem uma análise dos documentos de referência do SAEB, versão 1.0 (2018), nestes 30 anos de existência, para compreender o que norteia tal avaliação e qual sua função no sistema educacional no Brasil, afirmam haver indícios de interferência de agências internacionais financiadoras de avaliações externas, tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (BM). Segundo as autoras, tais agências atendem o mercado econômico ao usar uma padronização de desempenho sem considerar os contextos sociais das escolas, pois o desempenho dos alunos e o apoio pedagógico nas escolas que concentram classes mais baixas são afetados pelas deficiências mais expressivas em termos de recursos financeiros, materiais ou humanos, o que é, por si, um fator excludente.

Quanto aos resultados da análise do Breve Histórico da Constituição da Matriz do SAEB, que defende que a (re)formulação de Políticas Públicas Educacionais deve garantir a melhoria da qualidade social da educação favorecendo a aprendizagem, fazendo-a significativa para a formação integral do aluno, Borges *et al.* (2021) apontam indícios de que a educação seja, isto sim, voltada à lógica da produtividade, formando sujeitos para o mercado de trabalho, distantes da consciência filosófica de pensar e não apenas de fazer. As autoras criticam o financiamento das avaliações externas por agências internacionais que definem os índices educacionais e metas de desempenho sem levar em conta o contexto social dos estudantes.

Borges *et al.* (2021) criticam, também, o fato de os dispositivos de qualidade, equidade e eficiência carregarem uma ideologia meritocrática que reforça o mérito e o esforço individual, gerando competição, isto é, ranqueamento das escolas possibilitado pela comparabilidade dos resultados das avaliações. Segundo os autores, os dados quantitativos obtidos pela avaliação deveriam ser utilizados para tomada de decisão acerca de novas práticas pedagógicas que melhorem, de fato, a qualidade da educação.

5 Considerações Finais

Tendo sido aperfeiçoado ao longo dos anos, o SAEB apresenta como propósito oficial gerar resultados que operem como um indicativo da qualidade do ensino, ao mesmo tempo em que auxiliem na elaboração, no monitoramento e na melhoria de políticas educacionais, principalmente de estados e municípios. Para fins de formulação da avaliação, o SAEB deve contemplar os diversos objetos de sua ação, ou seja, o alunado dentro de suas condições sociais específicas, os professores, os gestores da área de educação, a infraestrutura escolar e o material didático utilizado em sala de aula.

Contudo, a revisão da literatura recente acerca do assunto desvela contrapontos que impedem que o SAEB alcance os objetivos mencionados pelo INEP. Um desses contrapontos encontra-se no material didático elaborado pelo PNLD e utilizado nas escolas, o qual, segundo De Sá *et al.* (2021) não prepara o alunado para a avaliação, uma vez que não dialoga com o conteúdo cobrado no SAEB e acaba levando a resultados desastrosos. Para solucionar esta questão, sugere-se que uma nova política educacional una o trabalho do INEP na elaboração do SAEB com o do PNLD na elaboração de materiais didáticos que contemplem atividades e simulação de avaliações semelhantes às aplicadas pelo SAEB.

Atualmente, docentes, gestores, alunos e suas famílias são considerados os responsáveis pelos resultados da educação no Brasil, porém a associação, o cruzamento e a análise dos dados provenientes destas fontes podem trazer uma compreensão de quais fatores sociais, econômicos e culturais, entre outros, interferem em tais resultados. Tal compreensão, sendo mais ampla, pode ser usada para a produção de novas políticas educacionais de apoio às escolas menos favorecidas, a fim de se somar ao trabalho do SAEB e IDEP.

Com o intuito de não apenas apontar pontos e contrapontos, instigam-se, aqui, pesquisadores e instituições governamentais a buscar soluções em conjunto para que haja materiais curriculares contendo itens de avaliação semelhantes aos propostos no SAEB; para que se pensem avaliações que construam um texto técnico-científico para cada prova e justifiquem seu uso por meio de evidências válidas; para que os resultados obtidos pelo SAEB não acabem apenas por favorecer a introdução de práticas que responsabilizam os profissionais da educação, mas que, ao serem condutores de estratégias a serem implementadas nas redes municipais, as convertam em educação de qualidade; para que

todo o processo educacional seja contemplado e que não seja movido por princípios meritocráticos que culpam a comunidade escolar; para que os processos avaliativos atuais foquem a qualidade social da educação e promovam políticas públicas educacionais que respaldem a garantia desse direito. Finalmente, instigam-se pesquisadores e instituições organizacionais para que os dados quantitativos obtidos pela avaliação SAEB sejam utilizados para a tomada de decisão acerca de novas práticas pedagógicas que revertam em ensino de qualidade.

Devido à análise narrativa priorizando artigos com olhar crítico ao tema, este estudo é limitado e sugere que trabalhos futuros abordem pontos de vista mais abrangentes na intenção de elucidar se o SAEB cumpre seu papel de oferecer um diagnóstico da educação e indicativos que auxiliem na conversão deste diagnóstico em políticas educacionais que possibilitem uma educação de qualidade.

4 Referências

- AERA (2014); American Educational Research Association; American Psychological Association (APA); National Council on Measurement in Education (NCME). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association, 2014. Disponível em: <https://www.apa.org/science/programs/testing/standards>. Acesso em: 17 mai. 2023.
- AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de educação**, [s. l.], n. 13, p. 13-29, 2009. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/55443/1/Nem%20tudo%20o%20que%20conta%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2023.
- BAUER, A.; PIMENTA, C. O.; HORTA NETO, J. L.; SOUSA, S. Z. L. Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números? **Estudos em Avaliação Educacional**, [s. l.], v. 26, n. 62, p. 326-352, 2015. ISSN 0103-6831. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/ea266203207>. Acesso em: 17 mai. 2023.
- BORGES, A. P. N. R.; ALMEIDA, S. P. N. C.; SANATANA, K. C. L.. Avaliação Educacional: o SAEB, seus pressupostos, finalidades e repercussões. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**. Brasília, v. 12, n. 4, p. 1-19, set./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2938>. Acesso em: 17 mai. 2023.
- BRASIL (1996). **Lei 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases (LDB)**. 1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 mai.2023.
- BRASIL (2023b). Ministério da Educação. **Uma concepção para o ensino médio**. 2023b. <http://portal.mec.gov.br/pet/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/13561-uma-concepcao-para-o-ensino-medio>. Acesso em: 15 mai. 2023.

BRASIL (2023d), Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. 2023d. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 15 mai. 2023.

COSTA, A. G.; FREIRE, A. M. S. IDEB, Políticas Educacionais e Cultura de Avaliação nos Municípios do Ceará. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, [s. l.], v. 3, n. 3, p. e022017, 2022. DOI: <https://doi.org/10.51281/impa.e022017>. Acesso em: 15 mai. 2023.

DE SÁ, P. F; SANTOS, M. L. S.; RIBEIRO, A. S. M.. SAEB e PNLD: Dissonâncias e Implicações das avaliações de larga escala no contexto educacional brasileiro. **Revista Prática Docente**, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 673-699, 2020. DOI: 10.23926/RPD.2526-2149.2020.v5.n2.p673-699.id724.

FNDE (2023). Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE**. Disponível em <https://www.gov.br/fnde/pt-br>. Acesso em: 18 mai. 2023.

FREITAS, L. C. *et al.* **Avaliação Educacional: caminhando na contramão**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.

GATTI, B. A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **EccoS Revista Científica**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 18-42, 2002. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.v4i1.291> Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/291/280>. Acesso em: 17 mai. 2023.

GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em avaliação educacional**, [s. l.], n. 27, p. 97-114, 2003. ISSN 0103-6831. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1150/1150.pdf> . Acesso em 10 mai. 2023.

INEP (2023). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliações e Exames Educacionais. 2023**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais>. Acesso em: 18 mai. 2023.

INEP (2023^a). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB**. 2023a. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 15 mai. 2023.

JESUS, G. R. D.; RÊGO, R. M. D. L.; SOUZA, V. V. D. A questão da validade na avaliação educacional brasileira. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [s. l.], v. 30, p. 52-72. jan./mar. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003002362>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/zS4yq9yN5JzfFcdv47JGM4h/> Acesso em: 10 mai. 2023.

MANTOVANI, Katia Paulilo. **O Programa Nacional do Livro Didático - PNLD: impactos na qualidade do ensino público**. 2009. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-24112009-152212/publico/KATIA_PAULILO_MANTOVANI.pdf Acesso em: 10 mai. 2023.

MELLO, Liliane Ribeiro; 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, p. 1-24, e-20950, out./dez. 2020. ISSN 1981-1802. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n58id20950>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-77352020000400011&script=sci_arttext. Acesso em: 10 mai. 2023.

PNLD (2023c). Práticas e Acompanhamento de Aprendizagem. Ministério da Educação. **Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)**. 2023c. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2023_anos_iniciais_praticas/inicio. Acesso em: 05 nov.2023.

SAEB (2023). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/SAEB>. Acesso em: 10 mai. 2023.