



UNIVERSIDADE  
FEDERAL  
DE PERNAMBUCO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E  
MATEMÁTICA

ERIVONALDO ALVES DA SILVA

**CONCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DA AVALIAÇÃO SAEPE: UM ESTUDO  
COM PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO SERTÃO DO PAJEÚ – PE**

**CARUARU/PE  
2025**

ERIVONALDO ALVES DA SILVA

**CONCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DA AVALIAÇÃO SAEPE: UM ESTUDO  
COM PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO SERTÃO DO PAJEÚ – PE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre(a) em Educação em Ciências e Matemática.

Área de concentração: Educação em Ciências e Matemática.

Orientador(a): Profº Drº José Ivanildo Felisberto de Carvalho

**CARUARU/PE  
2025**

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Silva, Erivonaldo Alves da.

Concepções docentes acerca da avaliação Saepe: um estudo com professores de matemática no Sertão do Pajeú? PE / Erivonaldo Alves da Silva. - Caruaru, 2025.

152f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, 2025.

Orientação: José Ivanildo Felisberto de Carvalho.

1. Avaliação em Larga Escala; 2. SAEPE; 3. Ensino de Matemática. I. Carvalho, José Ivanildo Felisberto de. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

**ERIVONALDO ALVES DA SILVA**

**CONCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DA AVALIAÇÃO SAEPE: UM ESTUDO COM  
PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO SERTÃO DO PAJEÚ - PE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.  
Área de concentração: Educação em Ciências e Matemática

Aprovado em: 21/02/2025.

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 **JOSÉ IVANILDO FELISBERTO DE CARVALHO**  
Data: 24/02/2025 15:25:02-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

**Prof. Dr. JOSÉ IVANILDO FELISBERTO DE CARVALHO**  
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (Orientador)

Documento assinado digitalmente  
 **ELISÂNGELA BASTOS DE MELO ESPÍNDOLA**  
Data: 21/02/2025 15:06:44-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

**Profa. Dra. ELIZÂNGELA BASTOS DE MÉLO ESPÍNDOLA**  
Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE (Examinadora Interna)

Documento assinado digitalmente  
 **LEMERTON MATOS NOGUEIRA**  
Data: 21/02/2025 11:38:38-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

**Prof. Dr. Lemerton Matos Nogueira**  
Universidade de Pernambuco – UPE (Examinador Externo)

Dedico à minha família, força e inspiração,  
A meus pais, esposa e filhos, razão da dedicação.  
E ao mestre Ivanildo, guia nesta caminhada,  
Com saber e paciência, minha trilha foi traçada.

## AGRADECIMENTOS

Com números e com versos,  
Vou agora agradecer,  
A quem nesta caminhada  
Me ajudou a resolver,  
Cada dúvida e questão,  
Que me fez aqui crescer.

Começo com gratidão  
Ao Senhor do alto céu,  
Que me deu força e coragem,  
Foi o Mestre e o fiel.  
Guiou bem minha jornada,  
Fez-me forte no papel.

Ao meu grande orientador,  
Meu respeito e gratidão,  
Foi meu mestre nessa estrada,  
Deu-me luz, inspiração.  
Com rigor e com cuidado,  
Lapidou esta lição.

Se a conta foi bem fechada,  
Se a pesquisa teve fim,  
Foi porque tive meus pais  
Sempre olhando por mim.  
Meu alicerce e meu norte,  
Minha base sem ter fim.

Minha esposa tão amada,  
Que nos dias de aflição,  
Fez-se cálida presença,  
Fez-se alívio e proteção.  
Foi meu porto mais seguro,  
Foi razão e coração.

Aos meus filhos, luz da vida,  
Meu amor multiplicado,  
Cada riso foi renovo,  
Cada abraço, um resultado.  
Por vocês segui na luta,  
Por vocês fui dedicado.

Aos colegas do mestrado,  
Que somaram sem cessar,  
Partilhamos nossas dores,  
Nossos sonhos a traçar.  
Foi estudo, foi batalha,  
Mas fizemos avançar!

Aos que fazem o programa,  
Com trabalho e atenção,  
Secretários, coordenadores,  
Que nos deram direção,  
São engrenagem precisa  
Dessa grande equação.

Aos colegas professores,  
Minha estima singular,  
Na Matemática e na vida,  
Nosso ofício é ensinar.  
Multiplicamos saberes,  
Para o mundo transformar.

Aos mestres da minha banca,  
Que vieram avaliar,  
Com olhar analítico,  
Com saber a lapidar.  
Se hoje o texto está sólido,  
Foram vocês a somar.

Aos gestores, companheiros,  
Nos espaços onde atuo,  
Que incentivam a pesquisa  
E o ensino mais seguro.  
Com vocês, cada jornada  
Torna-se um caminho puro.

E aos mestres que me deram  
Seus olhares tão atentos,  
Ao estudo que eu tracei,  
Ajudando em cada evento,  
Minha eterna gratidão,  
Meu sincero sentimento.

A avaliação nos mostra  
Os caminhos a seguir,  
Se os números nos ensinam,  
Temos que os traduzir.  
Mas sem gente dedicada,  
Não há como evoluir.

Por isso esse cordel  
É um ciclo a encerrar,  
Mas que gera novos passos,  
E um futuro a trilhar.  
Pois na grande Matemática,  
O saber deve avançar!



Discute-se avaliação, focalizando apenas uma parte da totalidade, sem prestar atenção ao que lhe dá fundamento. Como se fosse um grande iceberg, do qual só se percebe a sua ponta estreita, que está fora d'água, correndo-se o risco de esbarrar no enorme bloco de gelo que lhe dá sustento..." (Hoffman, 2001, p. 59).

## RESUMO

A avaliação em larga escala e o ensino de Matemática têm sido amplamente debatidos nas últimas décadas, abordando avanços e desafios metodológicos, pesquisas sobre processos de ensino-aprendizagem, práticas pedagógicas e a qualidade da educação sob perspectivas sociais, políticas e culturais, além das tendências atuais da avaliação educacional. Nesse contexto, tem-se como questão-problema desta Dissertação: Quais as concepções de professores de Matemática do Sertão do Pajeú sobre as avaliações em larga escala e seus impactos na prática pedagógica no Ensino Fundamental? Assim, delineamos como objetivo geral analisar as concepções de professoras/es de Matemática do Sertão do Pajeú sobre a Avaliação SAEPE e seus impactos na aprendizagem matemática dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Do ponto de vista teórico-epistemológico dialogamos com autores que propõem a avaliação como um ato pedagógico e diagnóstico, contrapondo-se a modelos punitivos e classificatórios, além de pesquisas atuais sobre avaliação em larga escala e SAEPE, pautada em uma Revisão Sistemática da Literatura. A pesquisa de campo seguiu uma abordagem qualitativa, o lócus da pesquisa incluiu escolas da rede pública municipal e estadual de Pernambuco, e os participantes foram docentes que atuam no 9º ano do Ensino Fundamental, selecionados por meio de critérios de acessibilidade e disponibilidade. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários *online*, buscando registrar nuances das experiências e concepções dos professores. A análise dos dados seguiu a técnica de categorização temática, baseada na Análise de Conteúdo. Os principais resultados revelaram concepções múltiplas sobre o SAEPE. Os professores reconheceram a avaliação como um recurso valioso para diagnosticar a aprendizagem e repensar suas práticas, destacando seu potencial para fortalecer o trabalho colaborativo e as estratégias pedagógicas. No entanto, apontaram desafios como a pressão por resultados, o foco excessivo nos testes, a desmotivação dos alunos, a sobrecarga docente e a ausência de formação e suporte institucional. Ressaltaram ainda a importância de reformular o SAEPE, incorporando questões abertas e considerando o contexto local, a fim de torná-lo mais formativo e alinhado à realidade das escolas. Diante do exposto, conclui-se que, para que as avaliações em larga escala cumpram seu papel de forma mais eficaz, é necessário repensar sua aplicação, promovendo uma abordagem mais formativa, alinhada ao contexto local e voltada para a melhoria contínua do ensino e da aprendizagem.

**Palavras-chave:** Avaliações em Larga Escala; SAEPE; Ensino de Matemática.

## ABSTRACT

Large-scale assessment of mathematics teaching has been widely debated in recent decades, addressing methodological advances and challenges, research on teaching-learning processes, pedagogical practices and educational quality based on social, political and cultural perspectives, along with current trends. educational endorsement. In this context, the problem-question of this Dissertation is: What are the conceptions of mathematics teachers from Sertão do Pajeú about large-scale assessments and their impacts on pedagogical practice in elementary school? Thus, our general objective is to analyze the conceptions of mathematics teachers from Sertão do Pajeú regarding the SAEPE Assessment and its impacts on the mathematical learning of 9th grade elementary school students. From a theoretical-epistemological point of view, we dialogued with authors who propose assessment as a pedagogical and diagnostic act, opposing punitive and classificatory models, in addition to current research on large-scale assessment and SAEPE, based on a Systematic Literature Review. The field research followed a qualitative approach, the locus of the research included schools in the municipal and state public schools of Pernambuco, and the participants were teachers who work in the 9th grade of Elementary School, selected through accessibility and availability criteria. Data collection was carried out through online questionnaires, seeking to record nuances of the teachers' experiences and conceptions. Data analysis followed the thematic categorization technique, based on Content Analysis. The main results revealed multiple conceptions about SAEPE. Teachers recognized the assessment as a valuable resource for diagnosing learning and rethinking their practices, highlighting its potential to strengthen collaborative work and pedagogical strategies. However, they pointed out challenges such as pressure for results, excessive focus on tests, student demotivation, teacher overload, and lack of training and institutional support. They also highlighted the importance of reformulating SAEPE, incorporating open-ended questions and considering the local context, in order to make it more formative and aligned with the reality of schools. In view of the above, it is concluded that, for large-scale assessments to fulfill their role more effectively, it is necessary to rethink their application, promoting a more formative approach, aligned with the local context and focused on the continuous improvement of teaching and learning.

**Keywords:** Large-Scale Assessments; SAEPE; Teaching Mathematics.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BDE – Banco de Dados Educacionais

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAED – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CAEDDIGITAL – Centro de Avaliação da Educação Digital

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

EDURURAL – Programa de Educação Rural

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEPE – Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco

INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NAEP – *National Assessment of Educational Progress*

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC – Organização Mundial do Comércio

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNE – Plano Nacional de Educação

RSL – Revisão Sistemática da Literatura

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEP – Sistema de Avaliação da Educação Pública

SAEPE – Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco

SAGE – *Science and Global Education*

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                               |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Figura 1:</b> Evolução de Proficiência em Matemática.....                                                  | 46 |
| <b>Figura 2:</b> Participação no SAEPE – nível Fundamental.....                                               | 51 |
| <b>Figura 3:</b> Desempenho em Matemática SAEPE 9º ano (2013-2022).....                                       | 51 |
| <b>Figura 4:</b> Descritores SAEPE Matemática com menor número de acertos...                                  | 54 |
| <b>Figura 5:</b> Fluxograma dos Passos da RSL.....                                                            | 57 |
| <b>Figura 6:</b> Sertão do Pajeú/PE.....                                                                      | 72 |
| <b>Figura 7:</b> Gráficos de resultados do SAEPE - Sertão do Pajeú/PE.....                                    | 75 |
| <b>Figura 8:</b> Como o SAEPE influencia as estratégias pedagógicas das/dos professoras/es de Matemática..... | 97 |

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                                                          |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Quadro 1:</b> Dissertações utilizadas na RSL.....                                                                                     | 58  |
| <b>Quadro 2:</b> Objetivos e Metodologias das Dissertações.....                                                                          | 60  |
| <b>Quadro 3:</b> Resultados principais das Dissertações.....                                                                             | 64  |
| <b>Quadro 4:</b> Conclusões Principais das Dissertações.....                                                                             | 66  |
| <b>Quadro 5:</b> Sumário das Questões, Categorias e Subcategorias.....                                                                   | 80  |
| <b>Quadro 6:</b> Concepções de professores sobre os principais objetivos das avaliações em larga escala na disciplina de Matemática..... | 85  |
| <b>Quadro 7:</b> Vantagens e desvantagens das avaliações do SAEPE em Matemática no Sertão do Pajeú.....                                  | 92  |
| <b>Quadro 8:</b> Impactos da avaliação SAEPE de Matemática na dinâmica da escola e na sua prática docente.....                           | 97  |
| <b>Quadro 9:</b> Impactos da avaliação do SAEPE de Matemática na aprendizagem dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.....        | 101 |
| <b>Quadro 10:</b> Como usa os resultados das avaliações do SAEPE.....                                                                    | 104 |
| <b>Quadro 11:</b> Opinião das/dos professoras/es sobre o SAEPE refletir a aprendizagem dos seus alunos.....                              | 107 |
| <b>Quadro 12:</b> Tipo de suporte ou formação para aplicar os resultados do SAEPE.....                                                   | 117 |
| <b>Quadro 13:</b> Formas de implementar os resultados das avaliações em Larga Escala.....                                                | 120 |
| <b>Quadro 14:</b> Necessidade de mudança nos processos de avaliação em larga escala.....                                                 | 123 |

## SUMÁRIO

|                                                                                              |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO.....</b>                                                                     | <b>15</b>  |
| <b>2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EXTERNA EM LARGA ESCALA: O SAEPE EM FOCO.....</b>                 | <b>25</b>  |
| 2.1 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO..... | 27         |
| <b>2.1.1 Avaliação em Larga Escala e Matemática.....</b>                                     | <b>45</b>  |
| 2.2 SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE PERNAMBUCO (SAEPE).....                              | 47         |
| 2.3 O QUE “DIZEM” AS DISSERTAÇÕES SOBRE O SAEPE: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA.....  | 56         |
| <b>3 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>                  | <b>70</b>  |
| 3.1 LÓCUS DE ESTUDO.....                                                                     | 71         |
| 3.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO.....                                                             | 75         |
| 3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....                                                      | 76         |
| 3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....                                                    | 78         |
| 3.5 ANÁLISE DE DADOS.....                                                                    | 78         |
| 3.6 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS.....                                                                | 82         |
| <b>4 CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA SOBRE O SAEPE.....</b>                          | <b>84</b>  |
| 4.1 OBJETIVOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA.....                | 85         |
| 4.2 SAEPE: VANTAGENS, DESVANTAGENS E IMPACTOS.....                                           | 93         |
| 4.3 POSSIBILIDADES DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA.....                        | 117        |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                           | <b>132</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                      | <b>137</b> |
| <b>ANEXOS</b>                                                                                |            |
| <b>APÊNDICES</b>                                                                             |            |

## 1 INTRODUÇÃO

O tema avaliação em larga escala e processos de ensino-aprendizagem da Matemática tem sido objeto de intensos debates, especialmente nas duas últimas décadas. Essas discussões abrangem tanto os avanços quanto os desafios enfrentados nos aspectos metodológicos da avaliação, os resultados de pesquisas empíricas sobre o desempenho escolar e as práticas de ensino, reflexões acerca da qualidade da educação em suas dimensões sociais, políticas e culturais, além da análise das tendências contemporâneas no campo da avaliação escolar (Oliveira, 2021; Pires, 2022; Nascimento; Castro Neto, 2024; Lopes, Barbosa, 2024).

A Matemática e seu ensino, enquanto campo de discussões epistemológicas, de pesquisas e de práticas, revela muitos obstáculos cotidianos enfrentados por professores que incluem, por exemplo, condições de trabalho e remuneração insuficientes, fragilidades nos processos de formação profissional e nas políticas educacionais, desmotivação dos alunos, baixo rendimento, altas taxas de reprovação e evasão escolar, como evidenciado por suas pontuações em testes padronizados de avaliação externa (Rolim Filho, 2024; Freitas; Ximenes, 2019).

O ensino-aprendizagem da Matemática, segundo Vasconcelos (2000), enfrenta desafios persistentes ao longo do tempo, mesmo com a introdução de novas abordagens e metodologias para superar dificuldades históricas. A autora destaca que esse processo pode ser compreendido a partir de um triângulo composto pela Matemática, pelos alunos e pelo professor, sendo este último o mediador essencial para aproximar o conhecimento matemático dos estudantes. O papel do professor, portanto, vai além da simples transmissão de conteúdos; ele deve estimular o pensamento crítico, a resolução de problemas e a construção ativa do conhecimento pelos alunos.

Vasconcelos (2000) enfatiza que a Matemática não é uma ciência estática, mas um campo em constante evolução, que se expande e se transforma com o tempo. Nesse sentido, o ensino da disciplina deve ser dinâmico, promovendo a conexão entre conceitos matemáticos e situações do cotidiano, o que contribui para tornar o aprendizado mais significativo. A autora também argumenta que a resolução de problemas deve ser central no ensino da Matemática, não como uma atividade complementar, mas como uma estratégia fundamental para o desenvolvimento de competências cognitivas e criativas.



As dificuldades no ensino de Matemática são causadas por vários fatores, incluindo a formação de professores, que muitas vezes não está alinhada às demandas atuais. O currículo, por vezes desconectado da realidade dos alunos, favorece uma aprendizagem mecânica em vez de desenvolver o pensamento crítico. Além disso, a pressão das avaliações em larga escala pode levar a um ensino focado apenas na preparação para os exames, resultando em uma aprendizagem fragmentada. Esses problemas são agravados pelas condições socioeconômicas dos alunos, exigindo soluções que envolvam políticas públicas, formação docente e metodologias eficazes (Fernandes; Santos; Vasconcelos; Gonzaga, 2024; Viana; Amarin; Amarin, 2023).

Estes aspectos tem levado professores e pesquisadores a buscarem por práticas eficazes de ensino-aprendizagem e objetos de aprendizagem que fortaleçam habilidades matemáticas, com a visão de que a dificuldade não reside na Matemática em si, mas na forma como é apresentada aos alunos. Quando a Matemática é aprendida de forma significativa, o aluno consegue construir e disseminar o que aprendeu para novos contextos, resolvendo problemas inéditos e compreendendo as relações entre os conceitos (Santos et al., 2024).

Nesse contexto, um dos fatores que tem emergido como impactando diretamente nas práticas de professores é a pressão por resultados nos processos de avaliação em larga escala.

As avaliações externas em larga escala, introduzidas no Brasil a partir dos anos 1990, surgiram como instrumentos para medir a qualidade da educação pública e fornecer subsídios para a formulação de políticas educacionais. Entre as mais conhecidas, destaca-se a Prova Brasil, que tem sido reconhecida como relevante para diagnosticar a situação do ensino, especialmente no que diz respeito ao desempenho em disciplinas.

No caso de Matemática, em particular, tem sido um dos maiores desafios evidenciados pelos resultados dessas avaliações, nas quais muitos alunos apresentam defasagens em conceitos fundamentais, como raciocínio lógico, resolução de problemas e compreensão de operações matemáticas, o que compromete a progressão de sua aprendizagem ao longo dos anos (Silva; Santos, 2020).

Em 2022, o Brasil obteve uma média de 379 pontos em matemática no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)<sup>1</sup>, resultado que evidencia desafios significativos na aprendizagem dessa disciplina. Esse desempenho está abaixo da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que foi de 488 pontos, destacando uma lacuna importante no domínio de competências matemáticas essenciais<sup>2</sup>.

O resultado reflete dificuldades persistentes na capacidade dos estudantes brasileiros de aplicar conceitos matemáticos em contextos do cotidiano, resolver problemas complexos e interpretar informações quantitativas de forma crítica. Além disso, o desempenho revela disparidades regionais e socioeconômicas no acesso a uma educação de qualidade, ressaltando a necessidade de políticas públicas eficazes voltadas para o fortalecimento do ensino da matemática, a formação continuada de professores e a implementação de metodologias que promovam o pensamento lógico e a resolução de problemas (Lima; Moreira, 2022).

As avaliações externas configuram-se como processos abrangentes e padronizados, destinados a analisar o desempenho dos sistemas de ensino, com ênfase na aprendizagem dos estudantes. Seu objetivo principal é gerar resultados generalizáveis, que possibilitem a identificação de padrões, desafios e avanços na qualidade da educação (Oliveira et al., 2023).

No Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) representa um dos principais mecanismos de avaliação externa. Implantado de forma definitiva em 1990, sua estrutura foi consolidada pelo Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018, que definiu o SAEB como um conjunto de instrumentos voltados para a produção e disseminação de evidências, estatísticas, avaliações e estudos relacionados à qualidade das diferentes etapas da educação básica brasileira (Brasil, 2018).

Esse sistema é fundamental para subsidiar políticas públicas educacionais, ao fornecer dados que orientam decisões estratégicas voltadas para a melhoria do ensino e da aprendizagem, além de permitir o monitoramento da eficácia de programas educacionais e o acompanhamento da evolução do desempenho dos estudantes ao

---

<sup>1</sup> Oficialmente criado no final da década de 1990, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), surgiu com a vontade de os países integrantes sistematizarem, com legitimidade de informações, as competências e habilidades dos estudantes no seu processo de escolarização, bem como mensurar o desempenho dos sistemas relativos à educação.

<sup>2</sup> <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>

longo do tempo. Dessa forma, o SAEB desempenha um papel crucial na promoção da equidade e da qualidade da educação no Brasil, contribuindo para a construção de uma base sólida de informações que fundamentam ações pedagógicas e políticas educacionais em nível nacional.

Em 2023, o SAEB<sup>3</sup> evidenciou tanto avanços quanto desafios persistentes no cenário educacional brasileiro. Os resultados apontaram uma tendência de estabilidade em relação às edições anteriores, com a proficiência média nacional em Matemática para o 9º ano do Ensino Fundamental permanecendo próxima aos índices de 2019. Esse desempenho sugere que, embora não tenha ocorrido um retrocesso significativo, também não foram observados avanços expressivos no desenvolvimento das habilidades matemáticas dos estudantes. Além disso, a edição de 2023 do SAEB trouxe algumas inovações, como a inclusão de avaliações de Ciências da Natureza e Ciências Humanas para o 5º ano e a ampliação da acessibilidade para alunos com deficiência, por meio de profissionais especializados no processo avaliativo.

Apesar dessas mudanças, o estudo de Nascimento e Amorim Neto (2024) destaca que o SAEB continua enfrentando críticas relacionadas à sua capacidade de refletir, de forma abrangente, a qualidade da educação. As avaliações em larga escala, embora essenciais para a formulação de políticas públicas e o monitoramento do desempenho educacional, ainda geram debates sobre o estreitamento curricular e o foco excessivo em resultados quantitativos, que podem desconsiderar aspectos qualitativos do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, torna-se evidente a necessidade de políticas educacionais mais robustas, que promovam a recomposição das aprendizagens e o fortalecimento da formação continuada de professores, visando superar as desigualdades educacionais e melhorar efetivamente a qualidade da educação básica no Brasil.

As avaliações em larga escala, conforme discutido nos textos de Brito e Silva (2024), Fernandes e Gremaud (2020), e Oliveira (2021), apresentam um conjunto de vantagens e críticas que refletem tanto o potencial dessas ferramentas para o aprimoramento da educação quanto seus desafios e limitações.

Entre as vantagens, destaca-se a capacidade dessas avaliações de fornecer dados quantitativos amplos e comparáveis sobre o desempenho dos estudantes em diferentes contextos e regiões. Esse tipo de informação é fundamental para subsidiar

---

<sup>3</sup> <http://saeb.inep.gov.br/saeb/>

políticas públicas, monitorar a qualidade da educação e identificar áreas que necessitam de intervenção.

Segundo Fernandes e Gremaud (2020), o SAEB, por exemplo, permite um diagnóstico da educação brasileira, facilitando a elaboração de estratégias de melhoria e a responsabilização dos gestores e instituições educacionais. Além disso, Brito e Silva (2024) apontam que, quando bem conduzidas, as avaliações podem promover uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e estimular o aprimoramento do ensino, contribuindo para a autonomia dos estudantes e a inclusão educacional.

No entanto, as avaliações em larga escala também enfrentam críticas significativas. Um dos principais pontos de contestação refere-se ao risco de estreitamento curricular, uma vez que escolas e professores tendem a focar seus esforços nos conteúdos cobrados nos testes, em detrimento de uma formação mais ampla, integrada e integral. Além disso, há críticas sobre o uso dos resultados para fins de responsabilização e meritocracia, como bônus e sanções para profissionais da educação, o que pode gerar pressões indevidas e práticas de ensino voltadas exclusivamente para o sucesso nas provas, sem considerar as reais necessidades de aprendizagem dos alunos (Oliveira, 2021).

Outro aspecto relevante é a crítica à descontextualização dos instrumentos de avaliação, que muitas vezes não dialogam com as realidades locais e culturais dos estudantes, especialmente em um país com a diversidade do Brasil. Oliveira (2021) destaca que o SAEPE, embora importante para o monitoramento da qualidade educacional, apresenta limitações ao não considerar plenamente as especificidades das matrizes curriculares regionais.

Na presente Dissertação, reconhecemos a relevância dessas avaliações, embora questionemos certos usos associados à gestão, como sua aplicação como critério para a distribuição de recursos às escolas com melhores desempenhos, a definição de bônus para professores, o estabelecimento de *rankings* que promovem a competição entre escolas e redes de ensino, entre outras práticas, além de sua interpretação como o único e principal indicador da qualidade do ensino.

Diante dessa problematização, torna-se interessante situar que minha trajetória acadêmico-profissional, marcada por desafios e superações, foi fundamental para a escolha do objeto de estudo da presente Dissertação sobre avaliação em larga escala e matemática. Portanto, peço licença para o uso da primeira pessoa na escrita.

Filho de pais analfabetos e criado em um bairro carente de Serra Talhada/PE, encontrei na educação o caminho para transformar minha realidade. O incentivo da minha família, aliado à minha curiosidade e dedicação aos estudos, especialmente à Matemática, moldou meu interesse pela área e despertou minha consciência sobre a importância do ensino de qualidade. Minha facilidade com números e o entusiasmo pelas aulas evidenciaram desde cedo uma afinidade natural com a disciplina, o que foi decisivo para minha escolha acadêmica e profissional.

Decidi cursar matemática no Ensino Superior não apenas pelo gosto pela disciplina, mas também pela admiração que tenho pela docência, inspirada pelas experiências escolares marcadas pelo apoio de professores comprometidos.

Ao longo da Graduação, enfrentei desafios financeiros e acadêmicos, mas minha resiliência e o desejo de contribuir para a melhoria da educação me impulsionaram a concluir o curso e buscar novas especializações. A formação continuada em áreas como Gestão Escolar, Pedagogia e Psicopedagogia ampliou minha visão sobre o processo educativo, permitindo-me compreender melhor as dinâmicas da aprendizagem e da avaliação.

Minha atuação profissional consolidou essa trajetória, destacando-me em cargos de liderança e coordenação pedagógica, onde tive a oportunidade de planejar e implementar metodologias voltadas para a melhoria da educação.

O trabalho com avaliações educacionais, especialmente como coordenador de avaliações e monitoramento, além da experiência como Secretário Municipal de Educação em Serra Talhada/PE e, posteriormente, como Secretário Executivo de Cooperação com os Municípios na Paraíba, permitiu-me vivenciar de perto os desafios e impactos das avaliações em larga escala. Essas experiências despertaram em mim um interesse particular em compreender como essas avaliações influenciam as práticas pedagógicas e o desempenho dos alunos.

Eu que tive o meu destino transformado pela educação, e que vi a minha vida mudar radicalmente, pela força do conhecimento; sinto que não poderia ter escolhido outro caminho para a minha vida, enquanto missão. Estar em uma universidade pública (UFPE), vendo que essa história que eu enfrentei, superei e venci, através da educação, pode inspirar outras pessoas, é emocionante e compartilho deste momento único com a minha família, os meus alunos e comunidade escolar.

Assim, a escolha do tema da minha dissertação sobre o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) e seu impacto na aprendizagem dos

estudantes de matemática reflete a convergência entre minha trajetória pessoal, formação acadêmica e experiência profissional.

Neste sentido, a presente pesquisa encontra-se direcionado à linha de pesquisa Metodologia e Práticas de Ensino de Ciências e Matemática, do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (UFPE), cujo foco é dialogar com professores visando desvelar sobre as avaliações externas e como influencia na relação de ensino-aprendizagem de matemática, identificando fatores que podem afetar a aprendizagem na região do Sertão do Pajeú, em Pernambuco.

Assim, diante do exposto, a **Questão-problema** desta Dissertação é enunciada: Quais as concepções de professores de Matemática do Sertão do Pajeú sobre a avaliação SAEPE e seus impactos na prática pedagógica de Matemática nos anos Finais do Ensino Fundamental?

O estudo das concepções das/dos professoras/es<sup>4</sup> de Matemática sobre avaliação em larga escala é de extrema relevância, pois esses profissionais desempenham um papel central na mediação entre as políticas de avaliação e as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. No âmbito da educação como política pública, embora sua formulação seja uma responsabilidade do Estado, ela não deve se limitar à atuação de burocratas ou técnicos de órgãos oficiais. As decisões e propostas educacionais são frequentemente influenciadas por interesses privados, que nem sempre refletem as necessidades e aspirações dos legítimos beneficiários: os estudantes e os profissionais da educação.

Nesse contexto, compreender as concepções das/dos professoras/es permite analisar como as diretrizes e instrumentos de avaliação em larga escala, como o SAEB e o PISA, impactam o planejamento do ensino, as estratégias didáticas e a própria concepção de aprendizagem. Além disso, as concepções dos docentes influenciam diretamente suas atitudes em relação aos processos avaliativos, podendo gerar práticas voltadas para o desenvolvimento de competências matemáticas significativas ou, em contrapartida, para o ensino focado exclusivamente na preparação para testes padronizados.

Esse estudo também contribui para identificar desafios enfrentados pelas/os professoras/es, como o possível estreitamento curricular, a pressão por resultados e a descontextualização dos conteúdos avaliados, especialmente em contextos

---

<sup>4</sup> Neste estudo optamos por usar a variação de gênero iniciando pelo feminino, pois nossa pesquisa contou prioritariamente com pessoas do sexo feminino.

marcados por desigualdades sociais e educacionais. Considerando que as políticas educacionais assumem características específicas, moldadas pelas concepções de sociedade e de Estado predominantes e pelo projeto de educação defendido pelos grupos que detêm o poder em determinados momentos históricos, investigar as concepções docentes torna-se essencial para compreender como essas políticas se materializam no cotidiano escolar.

Ao compreender esses desafios, é possível subsidiar a formulação de políticas públicas mais sensíveis à realidade escolar, promovendo avaliações que não apenas mensurem o desempenho, mas que também funcionem como ferramentas de apoio à aprendizagem. Além disso, ao explorar as concepções dos docentes, abre-se espaço para o debate sobre práticas avaliativas mais inclusivas e formativas, que considerem as especificidades dos alunos e valorizem o processo de aprendizagem em sua totalidade. Portanto, investigar essas concepções é fundamental para o aprimoramento da qualidade da educação matemática, a partir da valorização da voz das/dos professoras/es como agentes críticos e reflexivos, contribuindo para a construção de políticas educacionais mais democráticas e alinhadas às reais demandas da sociedade.

Nesse contexto, considerando a questão norteadora e a trajetória de construção do objeto de estudo, tem-se como **Objetivo Geral** analisar as concepções de professoras/es de Matemática do Sertão do Pajeú sobre a Avaliação SAEPE e seus impactos na aprendizagem matemática dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.

Para alcançar tal objetivo, foram elencados os seguintes **Objetivos Específicos**:

- Verificar o que pensam professoras/es de Matemática do Sertão do Pajeú sobre os principais objetivos e implementações das avaliações em larga escala na disciplina de Matemática;
- Identificar as concepções de professoras/es de Matemática do Sertão do Pajeú sobre os impactos das avaliações do SAEPE em Matemática na aprendizagem dos estudantes do 9º ano do Ensino; e
- Examinar como as/os professoras/es de matemática do Sertão do Pajeú recebem e utilizam os resultados das avaliações do SAEPE, destacando as influências desses dados em suas práticas pedagógicas e possíveis áreas de aprimoramento para o ensino da matemática.

De acordo com Matos e Jardimino (2016), o conceito de concepção é polissêmico e assume diferentes sentidos dentro da literatura educacional, o que exige uma vigilância epistemológica constante na sua utilização em pesquisas. Os autores destacam dois principais sentidos para o termo: um mais abrangente, que compreende concepções como “sistemas complexos de explicação” ou “redes de ideias, conceitos, representações e preconceitos”; e outro mais específico, que entende a concepção como a “operação de construção de conceitos”. Nesse segundo caso, a concepção é entendida como um processo cognitivo que envolve a formulação de ideias e categorias, geralmente sem o auxílio direto de dados empíricos, remetendo à ideia de “conceitualização”.

A concepção, portanto, informa como as pessoas percebem, avaliam e agem diante de um fenômeno, sendo resultado tanto da interiorização individual quanto das construções coletivas de conhecimento. Matos e Jardimino (2016) ressaltam ainda que a relação entre concepção e conceito é estreita: nossas concepções são estruturadas a partir da formação de conceitos, os quais envolvem abstrações e generalizações que organizam a experiência.

Assim, delineamos que concepções são ideias, crenças ou formas de compreender e interpretar determinado tema, fenômeno ou realidade. Elas refletem os pensamentos e representações que uma pessoa ou grupo possui sobre algo, influenciando suas atitudes, decisões e comportamentos. As concepções podem ser formadas com base em experiências pessoais, conhecimentos adquiridos, valores culturais ou influências sociais. Em termos gerais, concepções são modos de ver o mundo que organizam nossas ideias e orientam nossas ações (Thompson, 1992).

Essa compreensão é crucial para a pesquisa educacional, pois evidencia que as concepções dos sujeitos — como professores, alunos ou gestores — influenciam diretamente suas práticas, interpretações e tomadas de decisão no campo da educação. Assim, delimitar com precisão o significado de concepção é essencial para garantir rigor teórico e validade científica às investigações educacionais.

No que diz respeito à estruturação da presente Dissertação, além desta Introdução, temos um capítulo teórico, intitulado “Avaliação Educacional Externa em Larga Escala: O SAEPE em Foco”, no qual é realizada uma contextualização histórica e conceitual sobre a avaliação educacional no Brasil. Neste discutimos o surgimento e a evolução das avaliações em larga escala, destacando as legislações que sustentam essa prática, as principais críticas e seu impacto na prática pedagógica e



na qualidade da aprendizagem dos estudantes. O capítulo ainda contempla uma Revisão Sistemática, analisando dissertações e pesquisas anteriores sobre o SAEPE, a fim de mapear as concepções docentes e os desdobramentos dessa política de avaliação.

O terceiro capítulo apresenta os aspectos metodológicos da pesquisa, incluindo o lócus do estudo, os participantes (professores de matemática do Sertão do Pajeú) e os instrumentos de coleta de dados. São detalhadas as técnicas de análise, como categorização temática e triangulação de informações, além das considerações éticas, garantindo a conformidade com os princípios científicos da investigação em educação.

O quarto capítulo, intitulado “Concepções de Professoras/es de Matemática sobre o SAEPE”, explora os achados da pesquisa empírica, discutindo os objetivos das avaliações em larga escala na disciplina de matemática, as vantagens e desvantagens percebidas pelas/os professoras/es e os impactos do SAEPE na prática docente e na aprendizagem dos estudantes. São analisadas as formas como as/os professoras/es interpretam e utilizam os resultados dessas avaliações, bem como as dificuldades encontradas para incorporá-los em suas práticas pedagógicas. O capítulo também discute possíveis caminhos para a melhoria do uso pedagógico dos dados fornecidos pelo SAEPE, visando uma abordagem mais formativa e menos classificatória.

Por fim, o quinto capítulo, “Considerações Finais”, sintetiza os principais resultados do estudo, refletindo sobre os desafios e perspectivas das avaliações externas no ensino da matemática e apontando sugestões para futuras pesquisas e aprimoramentos na política avaliativa.

## 2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EXTERNA EM LARGA ESCALA: O SAEPE EM FOCO

Antes de adentrarmos no objeto de estudo principal desta Dissertação, qual seja, o SAEPE, faremos uma breve explanação sobre o contexto histórico e político da avaliação educacional externa no Brasil, a partir dos Anos 1980, destacando estudos atuais sobre concepções favoráveis e desfavoráveis a essa prática. Assim, buscamos apresentar algumas reflexões sobre como se configura a Avaliação Educacional em Larga Escala no Brasil e quais as implicações destas nas práticas pedagógicas de professoras/es de Matemática.

Ao longo de nossos estudos, o que se pôde perceber é que a temática da avaliação em larga escala ganhou espaço nos discursos de quem faz Educação em nosso país a partir de sua regulação nas legislações contemporâneas. A respeito, Welter e Werle (2021) destacam que as avaliações em larga escala estão fundamentadas em normas e regulamentações estabelecidas por legislações nacionais, conhecidas como macropolíticas.

Essas regulamentações abrangem documentos como a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (Brasil, 2014), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB (Brasil, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017). Essas políticas configuram a base legal e normativa para o acompanhamento e a avaliação da Educação Básica no Brasil.

Ademais, percebe-se que pesquisadores do campo da avaliação em larga escala tem explorado uma ampla gama de temas, abordando tanto os potenciais benefícios quanto as limitações e consequências dessas práticas no contexto das políticas educacionais. Um dos tópicos recorrentes é a relação entre as avaliações e a *accountability*<sup>5</sup>, como discutido por Fernandes e Gremaud (2020). Eles destacam que a responsabilização de professoras/es e escolas pelos resultados pode levar ao

---

<sup>5</sup> Por *accountability* educacional, entende-se o processo de avaliar o desempenho de sistemas educacionais, escolas e professores individuais com base em medidas de desempenho dos alunos. Podemos distinguir dois tipos: forte e fraca. Enquanto a *accountability* forte utiliza medidas explícitas, como bônus para professores e reestruturação de escolas de baixo desempenho, associando prêmios, sanções e assistência a esses resultados; a *accountability* fraca opera de forma indireta, por meio da pressão exercida pela comunidade, divulgando os resultados dos estudantes por escolas e sistemas educacionais.

estreitamento curricular, priorizando disciplinas avaliadas, e à exclusão de alunos com baixo desempenho, práticas que comprometem a equidade no sistema educacional.

Outro tema de destaque é o processo de invisibilização gerado pelas avaliações em larga escala, analisado por Welter e Werle (2020). Esses autores apontam que os estudantes e escolas abaixo da linha de corte frequentemente têm suas especificidades desconsideradas, perpetuando desigualdades e dificultando intervenções educativas significativas. Oliveira (2021) reforça essa crítica ao abordar os impactos no currículo e na prática docente, destacando como o foco em testes padronizados cria práticas pedagógicas paralelas que não contribuem para uma formação integral dos alunos.

Além disso, há uma análise sobre o uso das avaliações como instrumentos para ranquear escolas e implementar gestões gerencialistas, conforme discutido por Fernandes e Gremaud (2020) e Welter e Werle (2020). Embora essas práticas busquem promover eficiência, muitas vezes estão desconectadas da busca por qualidade educacional e ignoram a complexidade do processo de ensino-aprendizagem.

Oliveira (2021) também traz uma reflexão mais ampla sobre o papel das avaliações dentro das políticas públicas educacionais, destacando a necessidade de analisá-las à luz das concepções de Estado e das políticas sociais que sustentam os programas de intervenção. Essa abordagem considera a dinâmica histórica e social em que o Estado opera, revelando como as avaliações refletem diferentes funções assumidas pelo poder público.

Dalben e Almeida (2015) propõem uma perspectiva alternativa, defendendo uma abordagem multidimensional para as avaliações. Eles criticam o foco restrito em poucos indicadores, argumentando que isso não captura a totalidade do trabalho escolar. Esses autores também destacam a importância de ampliar a participação dos atores educacionais no processo avaliativo, fortalecendo seu papel na definição e aplicação de critérios que reflitam as reais demandas das comunidades escolares.

Esses temas exemplificam a riqueza e a complexidade do debate em torno das avaliações em larga escala, evidenciando tanto suas potencialidades para informar políticas públicas quanto os desafios e limitações que precisam ser enfrentados para garantir uma educação mais inclusiva e equitativa.

Em nossas leituras, também é marcando o fato de que, no cenário educacional brasileiro do século XXI, observa-se uma forte influência dos valores neoliberais nas

políticas educacionais e nas práticas pedagógicas. Essa influência está vinculada à crença de que a educação deve servir como instrumento para o crescimento econômico, privilegiando conhecimentos utilitários e imediatos, em detrimento de uma formação integral e crítica. Esse modelo conduz a escola a um alinhamento com as demandas do mercado, priorizando interesses hegemônicos que sustentam as condições de acumulação de capital, em detrimento de uma educação emancipadora.

As políticas educacionais, geradas pelo Estado, frequentemente refletem projetos que atendem a interesses das elites, tanto nacionais quanto internacionais, muitas vezes em alinhamento com diretrizes de organismos multilaterais, como o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Essa visão contextualiza o objeto de sua pesquisa.

No âmbito da educação como política pública, embora seja responsabilidade do Estado, sua formulação não deve ser limitada a burocratas ou técnicos de órgãos oficiais. As decisões e propostas educacionais são influenciadas por interesses privados, que frequentemente não contemplam as necessidades e aspirações universais dos legítimos beneficiários. Assim, essas políticas assumem características específicas, dependendo das concepções de sociedade e Estado predominantes, bem como do projeto de sociedade e educação defendido pelos grupos que detêm o poder em momentos históricos determinados.

## 2.1 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Antes de abordar sobre Avaliação em Larga Escala, apresentamos algumas considerações relevantes que fundamentaram e estimularam nossas reflexões, contribuindo significativamente para ampliar a compreensão sobre o processo avaliativo. Pois, sendo a avaliação uma prática tão constante no cotidiano escolar, é essencial um entendimento mais aprofundado sobre o que essa ação representa no contexto educacional.

As avaliações em educação podem ser definidas de acordo com as funções e objetivos traçados. “Pode-se fazer avaliações de sistemas educacionais, de políticas públicas, a avaliação da escola, de programas e projetos educativos, do livro didático, do professor e do aluno” (Ortigão, 2008, p. 71-98).

No contexto de medição de índices de aprendizagem por parte dos alunos, há que se falar em dois tipos de atos: os exames escolares e as avaliações externas de aprendizagem. Nesse sentido, o primeiro tipo é hegemônico no cotidiano escolar, e é caracterizado pela classificação do educando em aprovado ou reprovado, e a reprovação produz o fenômeno da repetência (Luckesi, 2005).

Essas avaliações são uma oportunidade de fazer leituras da realidade escolar brasileira e tomar ações no sentido de melhoria do sistema de ensino. Nas palavras de Luckesi (2005): “A partir dos resultados apurados, o professor reconhecerá a relativa efetividade das práticas pedagógicas empregadas no êxito dos alunos, visando à reorientação do processo ensino-aprendizagem e, assim, à melhoria do desempenho dos mesmos” (Luckesi, 2005, p. 17).

No entanto, o que acontece algumas vezes é apenas a entrega numérica de dados quantitativos, dissociada de uma análise qualitativa. Tal postura é incompleta, pois uma apresentação meramente quantitativa não permite que de fato haja uma compreensão das necessidades reais para o ensino da matemática. Segundo Castro Luigi (2011):

Devemos utilizar a avaliação como um norteador para o processo de ensino e aprendizagem na escola... muitas vezes, a avaliação foi utilizada como um instrumento de classificação, induzindo a concorrência entre os estabelecimentos de ensino, promovendo a diferenciação e a hierarquização, que normalmente são muito injustas (Castro Luigi, 2011).

As concepções de avaliação educacional têm evoluído ao longo do tempo, refletindo diferentes perspectivas sobre o papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem. Baseando-se no texto de Brito e Silva (2024), podemos destacar as contribuições de alguns dos principais autores brasileiros que exploraram criticamente essa temática.

Historicamente, a avaliação era entendida como um mecanismo de classificação e seleção, centrado na verificação de resultados por meio de provas e notas. Essa visão reducionista ignora(va) as dimensões qualitativas e contextuais do aprendizado, priorizando um enfoque quantitativo e excludente. Libâneo (1994) e Luckesi (2011) criticam esse modelo por limitar a avaliação a um ato de mensuração, desvinculado do desenvolvimento integral do aluno, do contexto sócio-político e econômico de um país.

Contemporaneamente, podemos observar outros paradigmas em direção a concepções mais formativas e inclusivas. A título de exemplificação, podemos citar as reflexões de Paulo Freire (1996), sobre educação e suas implicações para pensar e viver um processo de avaliação dialógica e reflexiva, que promove a autonomia do educando e se opõe ao caráter punitivo e classificatório das práticas tradicionais. Freire destaca que a avaliação deve ser um ato político e ético, comprometido com a justiça social e a equidade.

Pensar a avaliação da aprendizagem a partir dos referenciais de Paulo Freire, conforme discutido por Saul (2008) e Cupolillo (2007), implica romper com modelos tradicionais que reduzem o processo avaliativo a uma mera verificação de resultados e desempenhos quantitativos. A avaliação, segundo essa perspectiva, deve ser compreendida como uma prática emancipatória, um ato político e ético que está intrinsecamente ligado ao processo de ensino-aprendizagem e ao compromisso com a transformação social. Freire (1996) não tratou da avaliação como um tema central em suas obras, mas seus princípios fundamentais – como o diálogo, a conscientização e a inacababilidade do ser humano – oferecem subsídios valiosos para repensar a prática avaliativa em uma perspectiva crítica e libertadora.

Saul (2008) destaca que a avaliação emancipatória, inspirada na pedagogia freireana, é uma prática que se distancia da lógica do controle e da padronização. Em vez de focar exclusivamente em resultados mensuráveis, a avaliação deve estar comprometida com o processo de aprendizagem, promovendo o autoconhecimento do educando e favorecendo sua autonomia. A avaliação torna-se, assim, um espaço de diálogo e reflexão, onde o erro é visto como parte integrante do processo de construção do conhecimento e não como uma falha a ser punida. Esse enfoque valoriza a participação ativa dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos de sua própria aprendizagem e protagonistas na produção de saberes significativos.

Cupolillo (2007), por sua vez, enfatiza que a avaliação da aprendizagem, sob a ótica freireana, deve resistir às tendências neoliberais que reduzem o processo educativo a índices de desempenho e rankings competitivos. A defesa intransigente da democracia e do diálogo, presentes na obra de Freire, orienta para uma avaliação que valorize a singularidade dos sujeitos, suas histórias e contextos, promovendo práticas pedagógicas inclusivas e críticas. Nesse sentido, a avaliação deixa de ser um instrumento de dominação para se tornar um processo de conscientização, no qual educadores e educandos constroem juntos um espaço de reflexão crítica, visando não

apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a formação de cidadãos éticos, críticos e engajados socialmente.

Outra marcante contribuição podemos encontrar em Luckesi (2011) que aborda a avaliação como um ato pedagógico que vai além da verificação de resultados. Ele argumenta que a avaliação deve integrar-se ao processo educativo, promovendo reflexões, diagnósticos e intervenções pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes.

Cipriano Carlos Luckesi (2011) apresenta uma concepção crítica sobre a prática da avaliação da aprendizagem, diferenciando-a do que ele chama de “verificação”. Para o autor, a avaliação da aprendizagem não deve ser reduzida a um processo mecânico de mensuração de resultados, como ocorre nas práticas tradicionais que focam exclusivamente em provas e notas. Em vez disso, ele defende que a avaliação deve ser um ato intencional e reflexivo, voltado para o acompanhamento do desenvolvimento do estudante e para a tomada de decisões pedagógicas que favoreçam a aprendizagem contínua. A avaliação, portanto, é vista como um processo dinâmico, que envolve coleta, análise e interpretação de informações, com o objetivo de orientar a prática educativa e promover o crescimento intelectual e pessoal dos alunos.

Luckesi (2011) critica fortemente o caráter punitivo e classificatório da avaliação tradicional, que muitas vezes se limita a verificar se o aluno aprendeu ou não determinado conteúdo, sem considerar os processos que levaram a esse resultado. Ele argumenta que essa prática reforça a cultura da aprovação e da reprovação, criando um ambiente escolar baseado no medo do fracasso, em vez de incentivar a construção do conhecimento. Para o autor, a avaliação deve ser um instrumento a serviço da aprendizagem e não um mecanismo de controle, devendo estar integrada ao projeto pedagógico da escola e ser orientada por uma perspectiva emancipatória. Nesse sentido, o erro não deve ser visto como uma falha a ser penalizada, mas como uma oportunidade de aprendizagem, que permite ao estudante refletir sobre suas dificuldades e buscar novas estratégias para superá-las.

Assim, Luckesi (2011) propõe uma mudança de paradigma na forma como a avaliação é concebida e praticada no contexto escolar. Ele defende que a avaliação deve ser formativa e processual, centrada no acompanhamento contínuo da aprendizagem dos alunos, com o objetivo de identificar suas necessidades, potencialidades e desafios. Para isso, é fundamental que o professor assuma o papel

de mediador do conhecimento, capaz de utilizar a avaliação como uma ferramenta para planejar, ajustar e aprimorar suas práticas pedagógicas. Ao invés de se limitar à atribuição de notas ou conceitos, a avaliação deve contribuir para o desenvolvimento de competências, atitudes e valores, promovendo uma educação mais humanizadora, democrática e significativa para todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Segundo Luckesi (2018), a avaliação apresenta três características fundamentais: a) é processual, pois não se limita a momentos pontuais, considerando o percurso do estudante antes, durante e após o processo avaliativo; b) é diagnóstica, no sentido de coletar informações relevantes que orientem decisões pedagógicas futuras, com o objetivo de aprimorar os processos de ensinar e de aprender; e c) é inclusiva, pois fundamenta-se no acolhimento e no diálogo, ajudando o estudante a avançar em sua trajetória de aprendizado, reconhecendo que o não saber em um determinado momento não impede o potencial de aprender e desenvolver-se no futuro.

Oliveira et al. (2021) destaque que esses três pilares da avaliação propostos por Luckesi possibilitam um novo olhar para a avaliação de aprendizagem. Contudo, há ainda outras contribuições a se considerar para colocar esses princípios em prática, que serão revisitados nas seções seguintes. Assim, a avaliação deixa de ser um instrumento de controle e passa a ser um processo contínuo e reflexivo, que valoriza o desenvolvimento integral do estudante e sua participação ativa na construção do conhecimento (Tyler, 1975).

Ainda sobre avaliação no processo de ensino-aprendizagem, temos Jussara Hoffmann (2014) que enfatiza a necessidade de uma avaliação para promoção, no qual o foco está no acompanhamento contínuo e na valorização do processo de aprendizagem, e não apenas no produto final.

Segundo Hoffmann (2019), o princípio fundamental da avaliação mediadora reside na capacidade de transitar da reflexão à ação, construindo uma prática pedagógica sustentada por esse processo contínuo. Diferentemente das abordagens tradicionais, que se concentram em resultados finais e classificações, a avaliação mediadora, alicerçada nos pressupostos da avaliação formativa, valoriza o processo de aprender, buscando garantir oportunidades de aprendizagem significativas para todos os estudantes.

Para a autora, o ato avaliativo não deve ser um fim em si mesmo, mas sim um instrumento de intervenção pedagógica consciente e intencional, capaz de promover



o desenvolvimento integral dos alunos. Nesse contexto, a avaliação torna-se uma ação docente crítica e reflexiva, comprometida com a escolarização digna e de qualidade para todos.

A prática avaliativa mediadora envolve uma série de princípios que favorecem a construção do conhecimento de forma dinâmica e participativa. Primeiramente, é essencial criar espaços em que os estudantes possam expressar suas ideias com criatividade e originalidade, valorizando suas experiências e hipóteses individuais. Além disso, a promoção de discussões entre os alunos, com base em situações problematizadoras, estimula o pensamento crítico e a capacidade de argumentação (Oliveira et al., 2021).

Hoffmann (2019) também destaca a importância de tarefas individuais menores e sucessivas, que permitem interpretar o processo de aprendizagem de forma mais detalhada. O feedback contínuo, por meio de comentários construtivos sobre as produções dos alunos, é fundamental para ajudá-los a identificar suas dificuldades e encontrar caminhos para superá-las, promovendo a autorregulação da aprendizagem.

Outro aspecto central da avaliação mediadora é a transformação dos registros avaliativos em anotações significativas, que permitam acompanhar de forma qualitativa o progresso dos estudantes. Para Hoffmann (2019), a finalidade das tarefas avaliativas vai além da simples verificação de acertos e erros; trata-se de interpretar as hipóteses e conceitos em construção, orientando o planejamento de intervenções pedagógicas adequadas às necessidades individuais.

Nesse sentido, professoras/es, alunas/os e instituições de ensino devem buscar respostas significativas para questões fundamentais: o aluno aprendeu? O que ele ainda não compreendeu? Quais as causas dessas dificuldades? E, principalmente, quais encaminhamentos pedagógicos podem ser adotados para potencializar a aprendizagem?

Segundo Oliveira et al., (2021) a avaliação mediadora se consolida como um processo formativo, reflexivo e inclusivo, que valoriza o percurso de aprendizagem em sua totalidade, promovendo o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos estudantes.

Feitos essas breves considerações iniciais sobre avaliação do processo de ensino-aprendizagem passaremos a abordar sobre avaliação em Larga Escala. Nas últimas décadas do Século XX e primeiras do Século XXI, as reformas educacionais têm se destacado, entre outros aspectos, pelo uso de avaliações em larga escala

como ferramenta de gestão das redes de ensino e de responsabilização dos profissionais da educação.

Esse fenômeno apresenta características específicas em cada país e, no Brasil, evidencia-se pela disseminação de provas padronizadas (Brito; Silva, 2024). Essas avaliações suscitam debates intensos na comunidade acadêmica e educacional, com posicionamentos que variam entre uma oposição contundente e o reconhecimento de suas contribuições como instrumentos para orientar políticas e programas educacionais, além das críticas direcionadas à forma como os resultados vêm sendo utilizados (Bauer; Alavarse; Oliveira, 2015a).

Por outro lado, os autores destacam que essas avaliações não estão isentas de críticas. Embora forneçam informações relevantes para o planejamento educacional, os resultados muitas vezes são utilizados de maneira simplista, como critérios para ranqueamentos de escolas ou distribuição de recursos, o que pode induzir práticas indesejadas, como o “ensino para o teste”. Essas abordagens comprometem a equidade e desconsideram a complexidade do processo educativo, além de pressionar professoras/es e escolas sem considerar as condições estruturais e sociais que influenciam os resultados obtidos.

Portanto, embora as avaliações em larga escala tenham o potencial de contribuir para a melhoria da qualidade da educação, seu uso deve ser acompanhado de reflexões críticas e contextualizadas. É essencial que sejam integradas a políticas que priorizem a redução das desigualdades e o fortalecimento das condições de educabilidade, permitindo que os dados gerados sejam utilizados de maneira significativa para transformar a realidade educacional (Bauer, Alavarse e Oliveira, 2015a).

Segundo Welter e Werle (2020), o principal objetivo das avaliações em larga escala é monitorar a implementação das políticas voltadas para a Educação Básica, por meio de provas aplicadas aos estudantes. Essas avaliações buscam produzir conhecimento e sistematizar ações educacionais capazes de promover mudanças qualitativas no sistema de ensino. Contudo, ao analisar os pressupostos históricos, políticos, éticos e filosóficos que fundamentam essas avaliações, torna-se evidente o rompimento da suposta objetividade e neutralidade associadas ao processo avaliativo.

Do ponto de vista histórico, é praxe considerar como marco inicial para os processos de avaliação educacional externa, o Relatório Coleman (EUA) e o relatório Plo-wden na Inglaterra e a criação do NAEP fazem do final dos anos 60 um marco

internacional das avaliações diagnósticas externas das redes educativas (Fernandes; Gremaud, 2020).

No caso do Brasil, podemos dizer que, antes dos anos 1980, as pesquisas educacionais não possuíam o caráter sistemático e estruturado das avaliações em larga escala que se consolidaram posteriormente. O foco principal das investigações estava voltado para questões relacionadas aos fluxos educacionais, como o acesso à escola, as taxas de abandono e reprovação, e a trajetória dos estudantes dentro do sistema educacional. Esse enfoque refletia a realidade de um país em que o acesso à educação ainda era altamente limitado, com desigualdades regionais e sociais profundas, que restringiam a escolarização de amplos segmentos da população (Fernandes; Gremaud, 2020).

As preocupações da época centravam-se em quantificar e qualificar o ingresso e a permanência dos estudantes no sistema escolar. Estudos baseados na teoria do capital humano influenciaram significativamente as discussões, associando o baixo nível educacional da população brasileira à concentração de renda e às dificuldades de desenvolvimento econômico. Dessa forma, as análises priorizavam a identificação de barreiras ao acesso à educação e a avaliação do impacto da escolaridade sobre o crescimento social e econômico.

Nesse contexto, o debate sobre problemas como a evasão e a retenção escolar ganhou destaque, levando à proposição de políticas iniciais, como a progressão continuada, ainda na década de 1970. Apesar de incipientes, essas discussões representaram os primeiros passos para a construção de um sistema educacional que buscava enfrentar os desafios da desigualdade e ampliar as oportunidades de escolarização. Esses esforços, embora fragmentados e com dados limitados, prepararam o terreno para a institucionalização das avaliações em larga escala que se tornariam fundamentais nas décadas seguintes.

Durante os anos 1980, as pesquisas educacionais em larga escala no Brasil começaram a adquirir contornos mais sistemáticos, com o objetivo de compreender e enfrentar os desafios do sistema educacional. Nesse período, ainda marcado pela luta pela redemocratização, as investigações concentravam-se em questões relacionadas aos fluxos educacionais, como evasão, repetência e a expansão do acesso escolar, que eram os principais entraves à universalização do ensino. Essas pesquisas também começaram a explorar o impacto de fatores socioeconômicos no desempenho escolar, destacando a influência das condições de vida, salários das/dos

professoras/es, e infraestrutura escolar nos resultados educacionais (Fernandes; Gremaud, 2020).

Iniciativas como o Programa EDURURAL foram pioneiras na aplicação de testes de rendimento escolar atrelados a fatores contextuais, abordando tanto o acesso quanto a qualidade do ensino. Esses esforços representaram o início de uma transição para sistemas de avaliação mais abrangentes e integrados, que, ao final da década de 1980, culminaram na criação de mecanismos como o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP). Essas medidas foram fundamentais para gerar informações sobre a realidade educacional brasileira, consolidando os alicerces para a institucionalização de políticas e avaliações em larga escala nos anos subsequentes.

A origem dessas políticas é discutida por Bonamino, Coscarelli e Franco (2002), que situam o início das avaliações externas no Brasil na década de 1980<sup>6</sup>, em um contexto de redemocratização política. Nesse período, emergiram debates focados na melhoria da qualidade do ensino, consolidando a avaliação em larga escala como uma ferramenta central no monitoramento e direcionamento das políticas educacionais.

A partir da década de 1990, a América Latina, incluindo o Brasil, vivenciou profundas mudanças socioeconômicas e políticas, marcadas pela transição de regimes autoritários para democracias e pela adoção de políticas neoliberais que redefiniram o papel do Estado. Este contexto impactou diretamente as políticas educacionais e consolidou a centralidade das avaliações em larga escala como ferramentas de controle e monitoramento dos sistemas educacionais (Krawczyk; Marangón, 2010).

A crise econômica vivenciada pelos países latino-americanos na década de 1980 levou à adoção de políticas neoliberais, promovidas por organismos internacionais como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento. Esses organismos condicionavam o financiamento a reformas estruturais que reconfiguraram a relação entre o Estado e a sociedade, diminuindo o papel do Estado como provedor universal e incentivando a descentralização e a privatização dos serviços educacionais.

---

<sup>6</sup> Segundo Horta Neto (2007), as primeiras medições da educação brasileira fizeram parte do Anuário Estatístico Brasileiro, produzido a partir de 1906, concentrando informações principalmente do Distrito Federal sobre número de escolas, de pessoal docente, matrículas e repetências. Estes dados foram interrompidos em 1918 e retomados, agora nacionalmente, em 1936.

A lógica neoliberal enfatiza a individualidade, incentivando a competitividade e o empreendedorismo como virtudes essenciais. Nesse contexto, a criatividade é exaltada, desde que subordinada às exigências mercadológicas. Essa perspectiva transforma a sociedade em uma dicotomia de “bem-sucedidos” e “fracassados”, como aponta Duarte, Mazzeu e Duarte (2020, p. 722), ao analisar como “só têm valor os conhecimentos que tenham aplicação prática imediata e, mais do que isso, que sejam úteis para se ganhar dinheiro.” Esse reducionismo da educação desconsidera o potencial transformador do conhecimento ao limitá-lo a um utilitarismo imediato.

As diretrizes curriculares e políticas educacionais refletem essa perspectiva ao promover competências e habilidades que atendam ao mercado, frequentemente ignorando aspectos formativos que possibilitem uma leitura crítica da realidade. Como alerta Saviani (1992, p. 81), o acesso ao conhecimento é oferecido de forma “homeopática”, suficiente apenas para manter os trabalhadores produtivos dentro do sistema, mas insuficiente para promover uma visão crítica ou transformadora da sociedade.

No Brasil, essa reconfiguração resultou na municipalização do ensino e na introdução de sistemas de avaliação, como o SAEB, que buscaram padronizar e mensurar a qualidade da educação. No entanto, essas medidas frequentemente negligenciaram as especificidades regionais e as desigualdades sociais, reforçando uma visão reducionista da educação.

De acordo com Fernandes e Gremaud (2020) as primeiras tentativas de implantação do SAEB ocorreram ainda no final da década de 1980, com aplicações preliminares realizadas em 1990 e 1993. Contudo, foi em 1995 que o SAEB foi oficialmente consolidado como um componente estruturado e recorrente no sistema educacional brasileiro. Desde então, ele tem sido considerado fundamental ao fornecer informações sobre o desempenho em leitura e matemática de uma amostra representativa de estudantes ao final de cada etapa da educação básica.

O SAEB representa um marco na educação brasileira ao introduzir práticas de avaliação em larga escala, até então pouco sistematizadas. Seu papel foi crucial na construção de um diagnóstico detalhado da qualidade do ensino, com dados desagregados por unidade federativa, possibilitando a identificação de áreas prioritárias para intervenção. Além disso, ele criou um banco de dados robusto que serve como referência para pesquisadores, gestores e formuladores de políticas educacionais.

O impacto do SAEB se estende além da simples aferição de resultados acadêmicos. Integrado aos dados sobre movimentação e fluxo escolar, extraídos do Censo da Educação Básica, o sistema viabilizou uma análise abrangente da qualidade da educação no Brasil. Entretanto, como toda política pública, o SAEB enfrenta limitações. Por focar apenas em leitura e matemática, ele deixa de capturar outros aspectos igualmente relevantes da formação integral dos estudantes. Essa abordagem restritiva pode levar ao estreitamento do currículo e à priorização de conteúdos avaliados em detrimento de disciplinas não contempladas pelo sistema.

As avaliações em larga escala emergiram como instrumentos centrais para monitorar a qualidade educacional, mas também como mecanismo de regulação e responsabilização. Essas avaliações, focadas em indicadores quantitativos, tornaram-se referência para a alocação de recursos e a definição de políticas públicas. No entanto, conforme apontado por estudos acadêmicos, a ênfase exclusiva em disciplinas como Matemática e Língua Portuguesa gerou uma simplificação dos processos educacionais, desconsiderando dimensões qualitativas da formação dos estudantes.

O modelo de avaliação implantado na América Latina reproduziu lógicas de mercado que enfatizavam a eficiência e a competitividade, mas agravaram desigualdades estruturais. A fragmentação dos sistemas educacionais, a desigualdade no acesso a recursos e a falta de uma abordagem pedagógica ampla foram alguns dos desafios enfrentados. No Brasil, por exemplo, a descentralização municipal não foi acompanhada de um financiamento adequado, prejudicando as redes educacionais mais vulneráveis (Krawczyk; Marangón, 2010).

Por outro lado, as avaliações em larga escala desempenharam um papel importante na identificação de lacunas educacionais e na criação de uma cultura de monitoramento. Contudo, sem uma perspectiva multidimensional e integrada, essas iniciativas pouco contribuíram para a transformação efetiva da qualidade educacional.

As reformas educacionais implementadas a partir dos anos 1990 na América Latina e no Brasil evidenciam as tensões entre os objetivos de democratização e universalização da educação e as demandas neoliberais por eficiência e controle. A centralidade das avaliações em larga escala reflete essa dinâmica, destacando a necessidade de repensar os modelos avaliativos para incluir dimensões qualitativas e contextuais que assegurem a equidade e a inclusão educacional. Somente por meio

de uma abordagem mais abrangente será possível alinhar as políticas educacionais às demandas de justiça social e qualidade formativa.

A década de 1990 foi um período de transformações significativas em âmbito global e regional, marcado pela consolidação do neoliberalismo, pela expansão da globalização e pela redemocratização de diversos países na América Latina, incluindo o Brasil. Essas mudanças estruturais não apenas reformularam as bases econômicas e sociais, mas também redefiniram o papel do Estado, com consequências diretas para as políticas educacionais. No século XXI, as marcas desse período ainda são evidentes nos desafios enfrentados pelos sistemas educacionais, que buscam equilibrar expansão, qualidade e equidade (Silva, 2022).

Dentre alguns dos principais marcadores dos anos 1990, encontra-se a consolidação da lógica neoliberal, que priorizava a redução do Estado e a eficiência administrativa. No Brasil, isso se traduziu na descentralização da educação, com maior autonomia para estados e municípios, e na criação de mecanismos de avaliação e controle. Ao mesmo tempo, a expansão do acesso ao ensino fundamental buscava universalizar a educação, especialmente para populações historicamente excluídas (Pires, 2022).

No entanto, essa expansão ocorreu sob a lógica de contenção de gastos públicos, com impacto direto na qualidade do ensino. Professoras/es enfrentaram condições precárias de trabalho, e as escolas, sobretudo nas regiões mais pobres, careciam de infraestrutura adequada. A desigualdade social, já evidente no período, foi exacerbada, dificultando a concretização de uma educação verdadeiramente inclusiva.

No século XXI, a educação carrega as contradições do modelo adotado nos anos 1990. Por um lado, os sistemas de avaliação em larga escala, como o SAEB e o IDEB, possibilitaram o monitoramento da qualidade educacional e a identificação de lacunas no aprendizado. Por outro, a ênfase em resultados numéricos criou distorções, como o estreitamento do currículo, focado em Matemática e Língua Portuguesa, e a exclusão de alunos com dificuldades, em busca de melhores indicadores (Pires, 2022).

A desigualdade, que persiste como um dos maiores desafios, reflete as bases sociais e econômicas do passado. Enquanto regiões mais desenvolvidas conseguem implementar políticas de melhoria da qualidade, áreas mais empobrecidas enfrentam dificuldades estruturais. Além disso, a precarização do trabalho docente, iniciada com

as políticas de ajuste fiscal dos anos 1990, continua a impactar negativamente a valorização da carreira e a formação das/dos professoras/es (Pires, 2022).

Por outro lado, o avanço das tecnologias digitais, impulsionado pela globalização, trouxe novas possibilidades para o ensino. Recursos multimídia, plataformas de aprendizagem e ferramentas interativas oferecem potencial para transformar o aprendizado, mas seu acesso ainda é desigual, perpetuando as disparidades sociais e regionais (Silva, 2022).

O legado dos anos 1990 evidencia a necessidade de um olhar crítico sobre as políticas educacionais no século XXI. Embora os avanços em avaliação e acesso sejam inegáveis, os desafios relacionados à equidade, à qualidade e à valorização docente permanecem. Para transformar a educação, é imprescindível superar a lógica reducionista da responsabilização focada em números e investir em uma abordagem que valorize a formação integral do estudante e o contexto socioeconômico das escolas (Silva, 2022).

Nesse sentido, a construção de políticas públicas deve ser pautada por uma visão que articule eficiência administrativa com justiça social, reconhecendo a educação como um direito humano fundamental e não apenas como um instrumento de competitividade econômica.

O período acima discutido foi caracterizado por reformas estruturais que buscaram modernizar o Estado, priorizando a eficiência, a descentralização e a racionalização dos recursos públicos. No setor educacional, essas reformas introduziram mecanismos de avaliação em larga escala, alinhados à lógica da responsabilização (*accountability*<sup>7</sup>), em que a qualidade da educação passou a ser medida por indicadores quantitativos.

A lógica da responsabilização, amplamente debatida nas políticas educacionais, especialmente no Brasil e na América Latina, emergiu como uma resposta às demandas por maior eficiência, transparência e resultados educacionais. Essa abordagem tem como base a ideia de que sistemas educacionais, escolas e

---

<sup>7</sup> Por *accountability* educacional, entende-se o processo de avaliar o desempenho de sistemas educacionais, escolas e professores individuais com base em medidas de desempenho dos alunos. Welter e Werle (2021) distinguem dois tipos: *fraca*, que apenas divulga os resultados dos estudantes por escolas e sistemas educacionais, e *forte*, que associa prêmios, sanções e assistência a esses resultados. Enquanto a *accountability* forte utiliza medidas explícitas, como bônus para professores e reestruturação de escolas de baixo desempenho, a *accountability* fraca opera de forma indireta, por meio da pressão exercida pela comunidade.



professoras/es devem ser responsabilizados pelos resultados de aprendizagem dos alunos, frequentemente medidos por avaliações de larga escala (Pires, 2022).

Fernandes e Gremaud (2020) destacam que, no Brasil, esse movimento ganhou força com a institucionalização do SAEB, em 1995 e a criação de indicadores como o IDEB em 2007, que incorporaram elementos de *accountability* para monitorar e induzir melhorias no desempenho educacional.

Fernandes e Gremaud (2020) explicam que a lógica da responsabilização deriva de uma perspectiva econômica, em que sistemas educacionais são analisados sob a ótica da relação agente-principal. Os autores ressaltam que a responsabilização busca alinhar os interesses das/dos professoras/es e gestores educacionais aos objetivos da sociedade, utilizando incentivos ou sanções baseados nos resultados das avaliações. Nesse contexto, programas de *accountability* forte incluem bonificações para escolas de melhor desempenho e intervenções em instituições de baixo rendimento.

Embora a lógica da responsabilização tenha incentivado a adoção de medidas voltadas para melhorar os resultados, Fernandes e Gremaud (2020) apontam que há críticas significativas. Uma das principais preocupações, como já mencionado, é o estreitamento do currículo, com escolas e professoras/es focando apenas nas disciplinas avaliadas, como Matemática e Língua Portuguesa, em detrimento de outras áreas essenciais para uma formação integral. Além disso, práticas como exclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem e o treinamento excessivo para testes podem distorcer os propósitos pedagógicos (Pacheco; Andreis, 2018).

Os autores destacam que, apesar de alguns avanços, os resultados do IDEB e do SAEB mostram melhorias modestas e desiguais entre as etapas de ensino. No ensino fundamental, os ganhos são mais expressivos nas séries iniciais, enquanto o ensino médio apresenta desafios persistentes. Fernandes e Gremaud (2020) também ressaltam a existência de inflação de notas, sugerindo que parte das melhorias observadas nos índices não reflete, necessariamente, avanços genuínos na aprendizagem.

A lógica da responsabilização, conforme analisada por Fernandes e Gremaud (2020), representa uma tentativa de melhorar a qualidade educacional por meio de sistemas avaliativos e incentivos. No entanto, suas limitações apontam para a necessidade de modelos mais integrados e abrangentes, que considerem as diversas dimensões da educação, promovam a equidade e evitem a redução da escola a um

espaço voltado exclusivamente para o cumprimento de metas quantitativas. A implementação de políticas mais justas e efetivas requer a superação das contradições inerentes à lógica da responsabilização no contexto educacional brasileiro.

As reformas foram impulsionadas pela globalização e pela necessidade de alinhar os sistemas educacionais às demandas do mercado de trabalho, promovendo a competitividade econômica e a adequação técnica dos trabalhadores. No entanto, isso resultou em uma visão reducionista da qualidade educacional, centrada em resultados acadêmicos padronizados e frequentemente desconsiderando as especificidades regionais e culturais (Chalus; Stremel, 2022).

As avaliações em larga escala tornaram-se instrumentos centrais na definição de políticas públicas e na distribuição de recursos, mas também enfrentaram críticas significativas quanto à sua abordagem limitada. Essas avaliações medem apenas algumas disciplinas, como Matemática e Língua Portuguesa, e utilizam esses resultados como representação da qualidade geral do trabalho escolar, ignorando dimensões mais amplas da formação humana.

Esse reducionismo gerou uma “obsessão por resultados”, deslocando a atenção do processo pedagógico para a obtenção de boas classificações em rankings educacionais. Essa lógica meritocrática reforçou desigualdades educacionais, pois não considera o impacto de fatores extraescolares, como o nível socioeconômico dos estudantes, que influencia diretamente o desempenho escolar (Chalus; Stremel, 2022).

As políticas educacionais implementadas a partir dos anos 1990, especialmente as avaliações em larga escala, refletem as contradições de um sistema educacional orientado por interesses econômicos e pela busca de eficiência. Embora tenham contribuído para a padronização e o monitoramento da educação, essas políticas também exacerbaram desigualdades e reduziram a educação a indicadores quantitativos. Um modelo de avaliação mais abrangente e sensível às realidades locais é essencial para garantir a qualidade social e o direito à educação inclusiva e equitativa (Chalus; Stremel, 2022; Rebelo; Kassar, 2018).

Além do exposto, conforme temos discutido, as avaliações em larga escala ocupam um papel central nas políticas públicas educacionais contemporâneas, funcionando como ferramentas essenciais para a gestão e o monitoramento da qualidade da educação, frequentemente permeadas por valores neoliberais.

Segundo Bauer, Alavarse e Oliveira (2015b), esses sistemas têm como objetivo primordial fornecer diagnósticos precisos que subsidiem a formulação e implementação de políticas educacionais mais eficazes. Ao identificar lacunas de aprendizagem, monitorar o desempenho dos sistemas de ensino ao longo do tempo e avaliar a efetividade das intervenções pedagógicas, essas avaliações oferecem uma base empírica fundamental para a tomada de decisões.

Um dos principais argumentos em defesa dessas avaliações é sua capacidade de promover transparência e prestação de contas na aplicação de recursos públicos. Elas permitem que gestores, professoras/es e a sociedade compreendam melhor as condições do sistema educacional, oferecendo dados objetivos que podem embasar políticas públicas voltadas à melhoria da equidade e da qualidade do ensino. Além disso, criam uma estrutura para o estabelecimento de padrões e metas educacionais, possibilitando o alinhamento curricular com as demandas sociais e econômicas.

Conforme ressaltam os autores, “as avaliações propiciariam informação, diagnóstico, regulação, monitoramento e controle (tanto do indivíduo quanto do sistema educacional) e legitimação das políticas” (Bauer; Alavarse; Oliveira, 2015a, p. 1370).

Outro ponto de destaque é o potencial das avaliações em larga escala para impulsionar a padronização e o alinhamento curricular. Ao promoverem uniformidade nos conteúdos e habilidades trabalhados nas escolas, elas ajudam a mitigar disparidades regionais, garantindo que alunos de diferentes contextos tenham acesso ao mesmo padrão mínimo de educação. Isso é particularmente relevante em países como o Brasil, onde as desigualdades socioeconômicas e regionais se refletem diretamente nas condições de ensino e aprendizagem.

Além disso, essas avaliações criam oportunidades para comparações entre escolas, redes de ensino e diferentes regiões do país, possibilitando a identificação de desigualdades e a alocação de recursos de forma mais equitativa (Buriasco, 2002). Esse aspecto é particularmente importante para direcionar políticas públicas que visem reduzir as disparidades educacionais e melhorar os resultados de aprendizagem em contextos historicamente marginalizados.

Embora as avaliações em larga escala sejam frequentemente criticadas por sua ligação com políticas de *accountability* e com valores neoliberais que priorizam o desempenho individual e a competição, é inegável que elas desempenham um papel importante no fortalecimento da gestão educacional. Elas oferecem informações que

auxiliam no planejamento estratégico das redes de ensino, permitindo que intervenções mais direcionadas sejam realizadas para atender às necessidades específicas de diferentes contextos escolares.

Por fim, os dados gerados por essas avaliações proporcionam uma visão ampla do sistema educacional, permitindo análises mais aprofundadas sobre fatores que influenciam a aprendizagem, como nível socioeconômico, infraestrutura escolar e características do corpo docente. Essas informações podem subsidiar a formulação de políticas educacionais mais inclusivas e fundamentadas, promovendo avanços significativos na qualidade e equidade da educação.

As avaliações em larga escala, quando utilizadas de forma criteriosa e contextualizada, podem se constituir em instrumentos poderosos para diagnosticar problemas, monitorar avanços e orientar políticas educacionais que busquem promover uma educação de qualidade para todos. Apesar das limitações e desafios associados a seu uso, seu potencial para transformar e aprimorar os sistemas de ensino é inegável, desde que acompanhadas por políticas que valorizem a equidade, a inclusão e a formação integral dos estudantes.

A preocupação com os propósitos e efeitos das avaliações, ou com o debate educacional mais amplo, tem sido alvo de diversos estudos e reflexões, mesmo porque os propósitos condicionam as opções de técnica a ser utilizada e, consequentemente, condicionam a interpretação e o uso que será feito de seus resultados

Por outro lado, embora as avaliações em larga escala desempenhem um papel central nas políticas públicas educacionais, elas não estão isentas de críticas e controvérsias, especialmente quanto aos seus usos e impactos no sistema educacional. Segundo Bauer, Alvarse e Oliveira (2015b), essas avaliações, ao serem utilizadas como instrumentos de gestão e controle, frequentemente priorizam aspectos quantitativos, relegando a um segundo plano as dimensões qualitativas e contextuais da educação.

Uma das principais críticas refere-se à lógica de responsabilização e meritocracia associada às avaliações. O uso de resultados como critério para alocação de recursos, bonificação de professoras/es e ranqueamento de escolas induz a competição em vez da colaboração, promovendo desigualdades e excluindo contextos socioeconômicos e culturais que influenciam diretamente o desempenho escolar. Esse modelo tende a pressionar os profissionais da educação a adotar

práticas reducionistas, como o “ensino para o teste” (*teaching to the test*), em que conteúdos avaliados são priorizados em detrimento de uma formação integral dos alunos.

Além disso, as avaliações em larga escala frequentemente resultam no fenômeno do afunilamento curricular, no qual as práticas pedagógicas se restringem aos conteúdos cobrados nos testes padronizados. Essa abordagem compromete o desenvolvimento de competências amplas e transversais, fundamentais para uma formação cidadã e crítica. Conforme apontam os autores, esse modelo empobrece o currículo e limita a capacidade das escolas de atender às necessidades sociais e culturais específicas de seus alunos (Bauer; Alavarse; Oliveira, 2015b).

Outro ponto crítico é a dependência de dados quantitativos, que, embora relevantes, não são capazes de captar a complexidade do processo educacional. As avaliações em larga escala ignoram, muitas vezes, fatores externos à escola que afetam o desempenho, como questões relacionadas à saúde mental, desigualdades socioeconômicas e infraestrutura inadequada. Dessa forma, ao tratar os resultados como indicadores únicos de qualidade educacional, essas avaliações podem oferecer uma visão distorcida da realidade e induzir políticas públicas ineficazes.

As condições de aplicação dessas avaliações também são alvo de críticas. Por serem padronizadas e realizadas em poucos dias, elas não consideram o contexto e as especificidades de cada escola, tampouco as diferenças individuais dos estudantes. Essa padronização pode gerar situações de estresse e ansiedade nos alunos, prejudicando seu desempenho e comprometendo a validade dos resultados como reflexo real de suas aprendizagens.

Além disso, há questionamentos sobre a legitimidade das avaliações em larga escala no contexto de valores neoliberais. Esses sistemas muitas vezes reforçam a ideia de que o desempenho individual e a competitividade são os principais critérios para o sucesso, ignorando a necessidade de uma educação inclusiva e equitativa. Conforme Bauer, Alavarse e Oliveira (2015a), essas avaliações tendem a legitimar políticas que priorizam resultados em detrimento de processos educativos mais abrangentes, contribuindo para a manutenção de desigualdades estruturais no sistema educacional.

Por fim, as políticas de alto impacto baseadas nos resultados dessas avaliações, como o fechamento de escolas ou a demissão de professoras/es com base em desempenhos baixos, são vistas como punitivas e contraproducentes. Em

vez de promoverem melhorias, essas práticas podem desmotivar os profissionais da educação e agravar problemas preexistentes nas redes de ensino.

Diante do exposto, considerando as limitações e possibilidades das avaliações em larga escala buscaremos, a seguir, tratar sobre estas avaliações no contexto de Matemática, apresentando a Matriz de Referência e os resultados gerais do SAEB 2011 a 2021.

### **2.1.1 Avaliação em Larga Escala e Matemática**

As avaliações externas, em sua forma atual, frequentemente falham em promover a inclusão, atual paradigma educacional, e em orientar eficazmente os professoras/es de Matemática na adoção de medidas para melhorar a aprendizagem. Idealmente, essas avaliações deveriam servir como ferramentas diagnósticas para identificar lacunas no conhecimento dos alunos e orientar o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respondam às diversidades e necessidades específicas dos estudantes.

No entanto, a falta de *feedback* oportuno e relevante sobre os resultados complica a capacidade das/dos professoras/es de adaptar suas metodologias de ensino de maneira ágil e eficaz, limitando assim a possibilidade de intervenções pedagógicas verdadeiramente inclusivas e transformadoras.

Diante do que foi exposto, é importante discutir especificamente os resultados de proficiência em matemática obtidos na Prova Brasil. Essa avaliação faz parte do conjunto de avaliações externas em larga escala no Brasil, aplicada pelo INEP. Seu objetivo é avaliar o nível de aprendizado dos estudantes em língua portuguesa e matemática, sendo direcionada aos alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio nas escolas públicas de todo o país.

De acordo com Fiorentini (1995, p. 57), “a avaliação é uma das dimensões mais relevantes do trabalho docente, pois é uma ferramenta imprescindível para o planejamento e desenvolvimento do ensino de matemática”. Assim, o teste de conhecimentos matemáticos que compõe a Prova Brasil, especialmente para o nono ano, engloba algumas unidades temáticas como a Matriz de Referência:

**1. Espaço e formas:** localização de objetos em mapas, croquis, etc; identificar propriedades diferentes e comuns para figuras bidimensionais e tridimensionais; utilizar relações métricas do triângulo retângulo para resolver problemas significativos; entre outras.

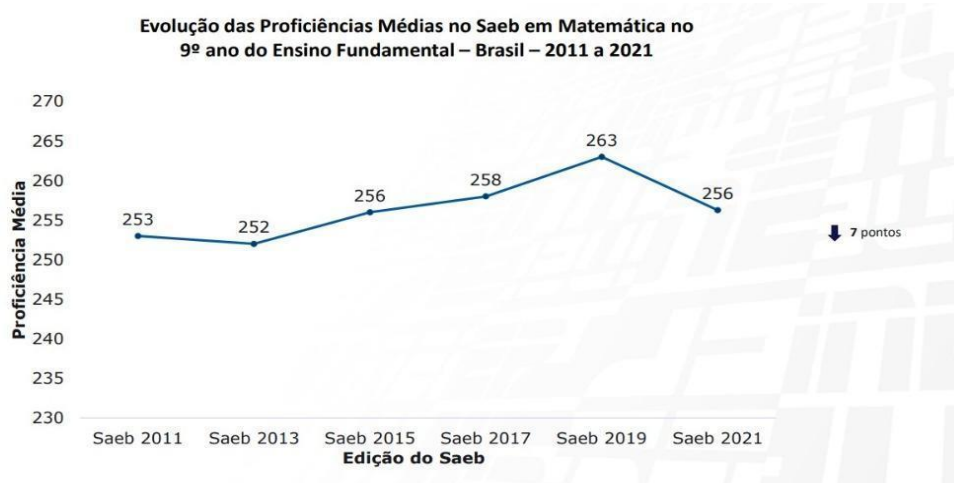
2. **Grandezas e medidas:** relações entre diferentes unidades de medida; noções de volume; entre outras.

3. **Números e operações / álgebra e funções:** calcular o valor numérico de uma expressão algébrica; resolver problemas que envolvam equações do segundo grau; resolver problemas que envolvam porcentagem; entre outras

4. **Análise e interpretação de dados:** diz respeito à capacidade de interpretar gráficos, tabelas, conjuntos de dados e resolver problemas práticos com base em informações apresentadas (BNCC).

Os resultados gerais do SAEB 2021, demonstram uma queda de 7 pontos percentuais na proficiência, em detrimento ao avanço observado em relação aos resultados de 2019, e esses mostram que houve uma evolução com relação a 2017, nacionalmente, com um salto de 258 para 263 pontos, em uma escala onde a nota máxima é 400 pontos. Apesar do quadro ter apresentado tendência de crescimento desde 2005, com exceção do ano de 2013, a queda aponta uma situação preocupante e levanta diversas questões acerca deste *déficit*.

**Figura 1:** Evolução de Proficiência em Matemática.



**Fonte:** Ministério da Educação. Resultados do SAEB 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=94161-saeb-2017-versao-ministro-revfinal&category\\_slug=agosto-2018-pdf&Itemid=3019](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=94161-saeb-2017-versao-ministro-revfinal&category_slug=agosto-2018-pdf&Itemid=3019)

A Figura 1 ilustra a evolução das proficiências médias em Matemática dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental no Brasil, com base nos resultados do SAEB entre os anos de 2011 e 2021. O gráfico de linhas apresenta a trajetória da proficiência média, com variações significativas ao longo da década.

Observa-se que, em 2011, a proficiência média era de 253 pontos, registrando uma leve queda em 2013 para 252 pontos, o que indica um período de estagnação. A partir de 2015, houve uma tendência de crescimento, com a proficiência atingindo 256 pontos, e continuando em 2017 com um leve aumento para 258 pontos. O pico de desempenho ocorreu em 2019, com 263 pontos, representando o melhor resultado do período analisado. No entanto, em 2021, verifica-se uma queda acentuada para 256 pontos, uma redução de 7 pontos em relação a 2019.

Essa queda pode ser atribuída, em grande parte, aos impactos da pandemia de COVID-19, que afetou significativamente o sistema educacional brasileiro. O fechamento das escolas, a transição abrupta para o ensino remoto e as desigualdades no acesso à tecnologia e à internet influenciaram diretamente a qualidade da aprendizagem, refletindo-se nos resultados da avaliação (Macedo, 2023).

Apesar da tendência de melhora entre 2013 e 2019, o retrocesso em 2021 evidencia a necessidade de políticas públicas que promovam a recomposição das aprendizagens e o fortalecimento do ensino de Matemática, com foco na redução das desigualdades educacionais e no suporte à recuperação da defasagem acumulada durante o período pandêmico (Silva; Santos, 2024).

Após discutir a evolução das políticas de avaliação no país, destacando o papel da avaliação em larga escala como ferramenta essencial para medir a qualidade da educação, com ênfase na importância da matemática como área central nessas avaliações, uma vez que seu domínio está diretamente relacionado ao desenvolvimento de competências essenciais para a vida acadêmica e profissional dos estudantes, buscar-se-á no próximo tópico aprofundar a discussão ao apresentar uma análise sobre essa política de avaliação no contexto estadual, demonstrando como o SAEPE tem sido utilizado como um instrumento para monitorar o desempenho dos estudantes pernambucanos e orientar práticas pedagógicas voltadas para a melhoria da aprendizagem.

## 2.2 SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE PERNAMBUCO (SAEPE)

O Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) constitui uma importante política pública voltada para o diagnóstico da qualidade da educação no estado. Desde sua implementação em 2000, o SAEPE tem como objetivo principal monitorar o desempenho dos estudantes em disciplinas-chave, como Língua



Portuguesa e Matemática, avaliando alunos do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio (Silva, 2022; Souza, 2020).

A relevância do SAEPE se evidencia pelo seu papel na formulação de políticas educacionais, ao fornecer dados que orientam a tomada de decisões e o planejamento pedagógico. Conforme destaca Silveira (2021), essa avaliação permite um acompanhamento sistemático da evolução do aprendizado, identificando lacunas e promovendo ações corretivas para o aprimoramento da educação em Pernambuco. O sistema também está intrinsecamente ligado ao Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), que combina resultados do SAEPE com taxas de aprovação escolar, sendo um indicador crucial para a gestão educacional (Gonçalves, 2019).

Contudo, o SAEPE não está isento de críticas. Sturion (2023) aponta que a ênfase nas avaliações externas pode gerar uma hierarquização curricular, priorizando disciplinas avaliadas em detrimento de outras, o que acarreta um estreitamento do currículo. Essa abordagem influencia diretamente o planejamento pedagógico, limitando a autonomia das/dos professoras/es e focando em resultados imediatos, especialmente devido à vinculação com o Bônus de Desempenho Educacional (BDE), que premia escolas e professoras/es com base nos resultados obtidos (Silva, 2022).

Outro aspecto relevante refere-se ao impacto da pandemia da COVID-19, que suspendeu a aplicação do SAEPE em 2020, gerando desafios significativos para a continuidade do monitoramento da qualidade educacional (Lima, 2023). A suspensão evidenciou a necessidade de adaptações nos processos avaliativos para contextos de ensino remoto e híbrido, além de destacar a importância da formação continuada das/dos professoras/es para enfrentar tais desafios (Almeida, 2021).

Podemos dizer que o SAEPE desempenha um papel fundamental no sistema educacional de Pernambuco, tanto como ferramenta de diagnóstico quanto como instrumento de políticas de responsabilização e incentivo. Contudo, é essencial refletir sobre seus impactos no cotidiano escolar e buscar estratégias que conciliem a necessidade de avaliação com uma abordagem pedagógica mais ampla e inclusiva, que valorize todas as áreas do conhecimento e respeite a diversidade do processo educativo.

De acordo com o portal do Centro de Políticas Públicas e Avaliação de Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), o SAEPE foi criado em 2000, com o objetivo de aferir o desempenho de aprendizagem de alunos

especificamente de escola públicas e propor de forma direcionada as políticas públicas de melhoria na educação.

As avaliações ocorrem anualmente com provas das disciplinas de língua Portuguesa e Matemática para estudantes na modalidade do Ensino Fundamental e Ensino Médio e os dados posteriormente são disponibilizados em plataforma criada pelo CAEd/UFJF.

Para Moreno (2019), as avaliações externas encapsulam uma dualidade inerente que permeia o sistema educacional. Por um lado, os resultados obtidos dessas avaliações servem como catalisadores para a reformulação das práticas pedagógicas. As bonificações resultantes do desempenho favorável podem ser alocadas para aprimorar significativamente tanto a formação das/dos professoras/es quanto a infraestrutura escolar, oferecendo, assim, uma oportunidade palpável para elevação da qualidade educacional. Esse mecanismo de incentivo, quando bem administrado, promove a adoção de inovações pedagógicas e melhora a capacidade das escolas de atender às necessidades educacionais de seus alunos de forma mais eficaz.

Por outro lado, essa mesma mecânica induz uma pressão intensa sobre os gestores escolares para alcançar resultados quantificáveis. Tal pressão pode inadvertidamente cultivar um ambiente focado predominantemente no atendimento a indicadores específicos, muitas vezes em detrimento de uma abordagem educacional holística e do bem-estar dos envolvidos.

A ênfase exacerbada em 'ensinar para o teste' pode comprometer a integridade do processo educativo, reduzindo as oportunidades de aprendizagem autêntica em favor de resultados imediatos. Portanto, embora as avaliações externas possam fomentar melhorias substanciais na qualidade e na eficácia do ensino, é imperativo que os gestores escolares manejem com prudência a pressão que acompanha essas avaliações, buscando um equilíbrio que preserve a riqueza e a profundidade da educação, enquanto se adapta às demandas de performance.

Moreno (2019) observa que, desde a introdução do SAEPE no início dos anos 2000, as(os) professoras/es, como principais executores dessas avaliações, têm adaptado suas metodologias pedagógicas em resposta aos resultados e às pontuações obtidas pelos alunos. Esta adaptação reflete uma tentativa de alinhar as práticas de ensino com as exigências e as métricas avaliativas, buscando não apenas

atender aos padrões quantitativos, mas também melhorar qualitativamente a aprendizagem dos estudantes.

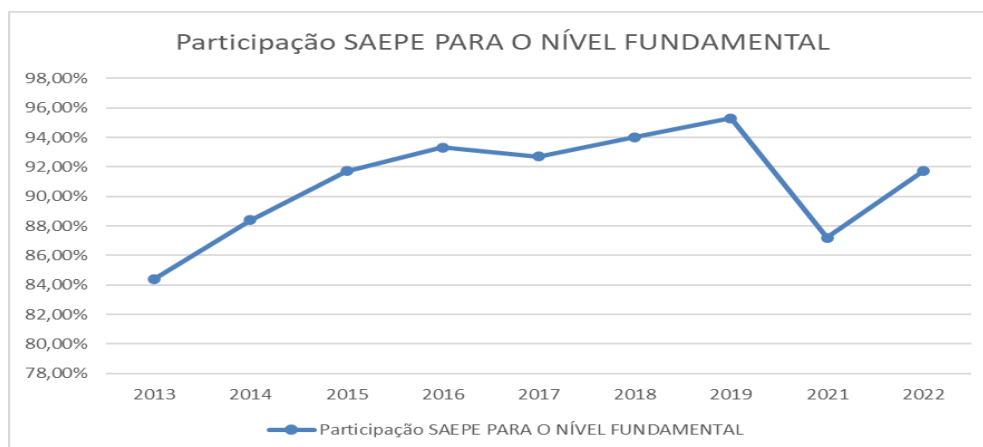
Tal processo de ajuste metodológico destaca o papel dinâmico das avaliações externas como ferramentas influenciadoras na educação, indicando um compromisso contínuo dos educadores em refinar e evoluir suas abordagens em função dos feedbacks recebidos através desses exames padronizados.

Embora as avaliações externas estejam embutidas nas políticas educacionais, elas se destacam nacionalmente como ferramentas valiosas para medir a qualidade do ensino e orientar decisões sobre investimentos em políticas públicas. Essas avaliações fornecem dados cruciais que podem ser utilizados para adaptar e melhorar as práticas pedagógicas, garantindo que as intervenções educacionais sejam baseadas em evidências robustas e conduzam a avanços significativos no sistema de ensino.

Moreno (2019) provoca a seguinte reflexão sobre as avaliações externas quando descreve: “[...] porque ela diz respeito a resultados que deveriam ser alcançados quaisquer que sejam as diferentes concepções a respeito do processo pedagógico” (p. 34). Ou seja, analisando os contextos aos quais ocorre esse tipo de avaliação, existe a oportunidade de fazer as melhorias propostas.

A análise dos dados do SAEPE (Figura 2) revela uma trajetória de crescimento na participação dos alunos, interrompida em 2020 pela pandemia da COVID-19, refletindo-se em uma queda no ano subsequente. Contudo, o ano de 2022 aponta para uma retomada aos níveis anteriores à crise sanitária.

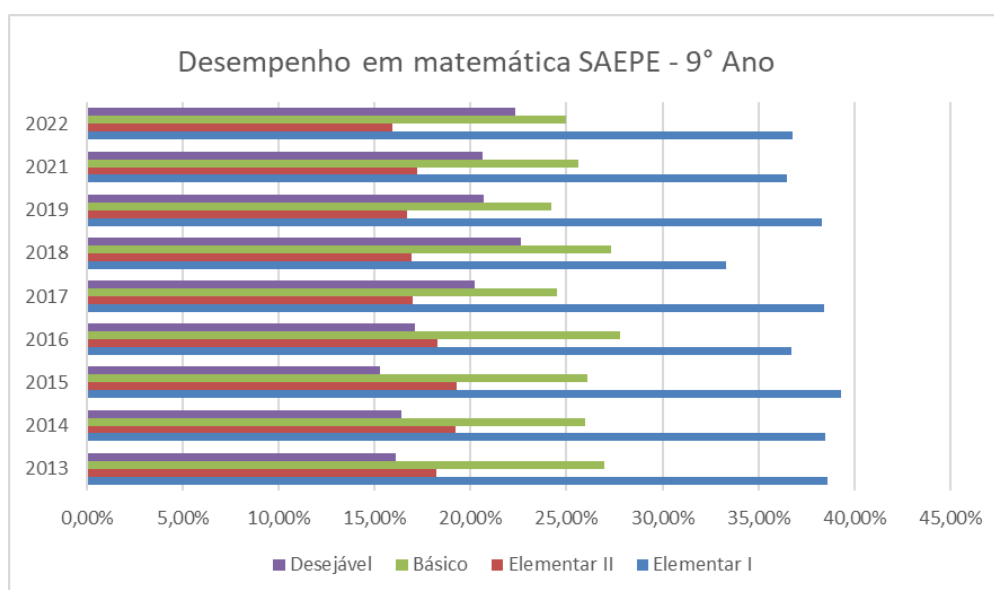
**Figura 2:** Participação no SAEPE – nível Fundamental.



Fonte: Portal SAEPE.

Quanto ao desempenho em Matemática (Figura 3), observa-se uma leve migração percentual dos níveis Elementar I e Elementar II para os níveis Básico e Desejável. Esse movimento sinaliza uma melhora geral, embora discreta, nos resultados dos alunos da Rede Pública de Pernambuco. É relevante notar que essa tendência é oposta ao período de 2019 a 2021, influenciada pela pandemia de 2020. No entanto, a evolução nos níveis de desempenho ocorre de forma gradual, destacando a necessidade de análises mais aprofundadas e a formulação de estratégias de curto e longo prazo para aprimorar esses indicadores.

**Figura 3:** Desempenho em Matemática SAEPE 9º ano (2013-2022).



Fonte: Portal SAEPE.

O gráfico referente ao desempenho em Matemática dos estudantes do 9º ano no SAEPE, no período de 2013 a 2022, revela um panorama preocupante acerca da

proficiência matemática dos alunos da rede pública. Os dados estão distribuídos em quatro níveis de desempenho: Desejável, Básico, Elementar II e Elementar I, permitindo uma análise crítica sobre a evolução (ou estagnação) dos resultados ao longo dos anos.

Observa-se que o nível Elementar I concentra a maior parte dos estudantes em todos os anos avaliados, com percentuais que se mantêm próximos ou superiores a 35%. Este dado é alarmante, pois evidencia que uma parcela significativa dos alunos se encontra em um estágio de aprendizagem insatisfatório, com dificuldades em dominar competências matemáticas essenciais. A persistência desse cenário sugere falhas estruturais no processo de ensino-aprendizagem, que não têm sido eficazes em superar as defasagens acumuladas ao longo da trajetória escolar.

Em contrapartida, o nível Desejável, que representa o desempenho esperado para a etapa de ensino, apresenta percentuais extremamente baixos, raramente ultrapassando a marca de 5%. Esse dado revela que poucos estudantes conseguem atingir um patamar de excelência em matemática, o que compromete não apenas seu desempenho acadêmico, mas também suas oportunidades futuras em áreas que demandam raciocínio lógico e quantitativo.

Apesar de algumas variações ao longo da série histórica, os percentuais dos níveis Básico e Elementar II mantêm-se relativamente estáveis, com leves oscilações entre 15% e 25%. Nota-se um discreto aumento no nível Básico a partir de 2016, o que pode indicar esforços pontuais para melhorar o desempenho, embora ainda insuficientes para promover mudanças significativas. O fato de não haver uma redução expressiva no percentual de alunos nos níveis mais baixos demonstra que as políticas educacionais implementadas até o momento não têm gerado impacto substancial na qualidade da aprendizagem.

Diante desse contexto, é fundamental refletir sobre as práticas pedagógicas adotadas e a necessidade de políticas públicas mais efetivas para o ensino da matemática. O cenário exposto pelo gráfico não é apenas um retrato estatístico; é um indicativo das limitações de um sistema educacional que precisa ser repensado, com foco em estratégias inovadoras, formação continuada de professoras/es e metodologias que estimulem o pensamento crítico e a resolução de problemas.

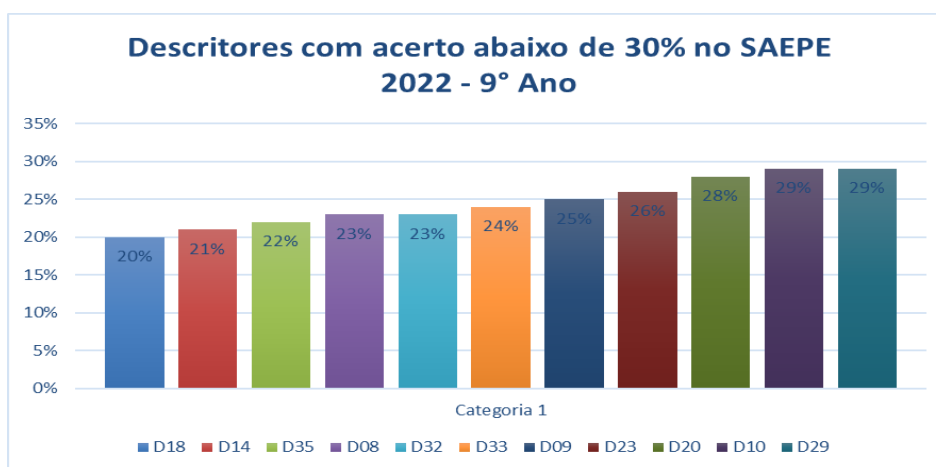
Podemos dizer que o desempenho em matemática dos alunos do 9º ano no SAEPE, entre 2013 e 2022, evidencia um quadro de estagnação e desafios persistentes. Para transformar essa realidade, é imprescindível investir em ações que

vão além da mera reprodução de conteúdos, promovendo uma educação que seja, de fato, significativa e capaz de preparar os estudantes para os desafios do século XXI.

Além disso, de acordo com os dados disponíveis no portal oficial da prova SAEPE, os dez descritores nos quais os alunos apresentam maior dificuldades são:

- D18: Efetuar cálculos com números inteiros, envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).
- D14: Resolver problemas envolvendo noções de volume.
- D35: Resolver problema elementar envolvendo o princípio fundamental da contagem.
- D08: Resolver problemas utilizando propriedades dos polígonos (soma de seus ângulos internos, número de diagonais, cálculo da medida de cada ângulo interno nos polígonos regulares).
- D32: Resolver problema que envolva equação do 2º grau.
- D33: Dificuldade em observar padrões, sejam eles numéricos ou apenas lógicos;
- D09: Resolver problemas utilizando relações métricas no triângulo retângulo.
- D23: dificuldade em enxergar múltiplos e divisores comuns para frações irredutíveis;
- D20: Resolver problema com números inteiros envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).
- D10: Resolver problema utilizando razões trigonométricas no triângulo retângulo
- D29: Identificar uma equação ou inequação do 1º grau que expressa um problema.

**Figura 4:** Descritores SAEPE Matemática com menor número de acertos.



Fonte: Portal SAEPE.

Diante destas informações, analisemos os cinco mais críticos e seus impactos na aprendizagem matemática do aluno, visando compreender a proficiência dos alunos a partir dos resultados das avaliações.

Para o descritor D33, observamos uma dificuldade significativa por parte dos alunos em reconhecer padrões, sejam eles numéricos ou lógicos. Esta habilidade é fundamental no desenvolvimento do pensamento matemático, pois permite aos estudantes antecipar resultados, formular conjecturas e generalizar conceitos. A ausência dessa habilidade pode prejudicar a resolução de problemas mais complexos e a compreensão de conceitos matemáticos avançados. Para melhorar essa habilidade, é recomendável proporcionar aos alunos atividades práticas que envolvam identificação e criação de padrões, além de estimular o raciocínio indutivo e a experimentação.

No que diz respeito ao descritor D09, os alunos apresentam dificuldades na identificação dos componentes menos conhecidos do triângulo retângulo e na composição e separação de triângulos em outros triângulos. Essa dificuldade pode comprometer a compreensão de propriedades geométricas básicas e a resolução de problemas relacionados a triângulos e suas características. É crucial proporcionar aos estudantes atividades práticas que explorem diferentes tipos de triângulos, suas propriedades e relações, bem como estratégias para identificar e utilizar corretamente seus componentes.

Em relação ao descritor D23, observa-se uma dificuldade em enxergar múltiplos e divisores comuns para frações redutíveis. Essa habilidade é essencial para simplificar frações e realizar operações envolvendo frações de forma eficiente. A falta de compreensão dos conceitos de múltiplos e divisores comuns pode dificultar a resolução de problemas que envolvam frações e proporções. Para superar essa dificuldade, é recomendável proporcionar aos alunos atividades práticas que envolvam a simplificação de frações e a identificação de múltiplos e divisores comuns, bem como estratégias para resolver problemas que envolvam frações redutíveis.

Quanto ao descritor D20, além da dificuldade semelhante à do descritor D18, os alunos também apresentam dificuldades na compreensão do que é solicitado na situação-problema. Essa dificuldade pode estar relacionada à falta de habilidades de leitura e interpretação de enunciados matemáticos, o que compromete a capacidade dos alunos de compreender e resolver problemas de forma adequada. Para melhorar essa habilidade, é fundamental proporcionar aos alunos práticas de leitura e interpretação de problemas matemáticos, destacando a importância de entender completamente o que é solicitado em cada situação.

No descritor D10, os alunos demonstram dificuldades na identificação dos ângulos de um triângulo e na relação dos ângulos com os lados do triângulo. Essa habilidade é fundamental para compreender as propriedades dos triângulos e resolver problemas relacionados à geometria plana. A falta de compreensão dos conceitos de ângulos e suas relações pode prejudicar a resolução de problemas que envolvam medidas de ângulos e propriedades geométricas. Para superar essa dificuldade, é importante proporcionar aos alunos atividades práticas que explorem diferentes tipos de triângulos, suas propriedades angulares e relações, além de estratégias para identificar e utilizar corretamente as medidas dos ângulos.

Por fim, no descritor D29, observa-se uma dificuldade na manipulação e não familiarização com símbolos de desigualdade, assim como na compreensão do que é solicitado na situação-problema. Essa dificuldade pode estar relacionada à falta de compreensão dos conceitos de desigualdade e à dificuldade em interpretar corretamente os enunciados matemáticos. Para superar essa dificuldade, é essencial proporcionar aos alunos atividades práticas que envolvam a manipulação de desigualdades, bem como práticas de interpretação e resolução de problemas que envolvam símbolos de desigualdade, destacando a importância de entender completamente o que é solicitado em cada situação.



Apresentar os descritores com os quais os alunos demonstram maior dificuldade tem como principal objetivo fornecer subsídios concretos para a reestruturação das práticas pedagógicas em sala de aula. Essa identificação permite que os professores reconheçam quais habilidades matemáticas precisam ser mais bem trabalhadas, direcionando o planejamento de aulas e intervenções específicas com foco nas necessidades reais dos estudantes. Ao compreender as fragilidades evidenciadas por meio dos descritores, a escola pode atuar de maneira mais estratégica e personalizada, promovendo o desenvolvimento de competências essenciais à aprendizagem significativa e à progressão nos níveis de proficiência.

Além disso, esse tipo de análise fortalece a cultura da avaliação formativa, pois transforma os dados em instrumentos de reflexão e ação pedagógica. Ao destacar os descritores mais críticos, como padrões numéricos, propriedades geométricas, razão trigonométrica e resolução de equações, por exemplo, torna-se possível estimular discussões entre os professores sobre metodologias de ensino mais eficazes, materiais de apoio e formas de engajamento dos alunos. Assim, a apresentação dos descritores não visa apenas diagnosticar, mas também mobilizar a escola para o enfrentamento dos desafios da aprendizagem matemática de maneira colaborativa, contextualizada e centrada na superação das dificuldades mapeadas.

Diante desta exposição sobre a avaliação no contexto escolar, a seguir, por meio de uma Revisão Sistemática da Literatura, será apresentado o que tem sido pesquisado em nível de mestrado sobre o SAEPE.

### 2.3 O QUE “DIZEM” AS DISSERTAÇÕES SOBRE O SAEPE: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Buscando compreender mais sobre o SAEPE, buscou-se analisar as produções acadêmicas – Dissertações disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, publicadas entre 2014 e 2024, que abordam o tema Avaliação em Larga Escala com foco no Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE), identificando as principais contribuições, tendências, lacunas e implicações dessas avaliações no contexto educacional, a fim de subsidiar reflexões e propostas para o aprimoramento de práticas avaliativas e políticas públicas na área.

A Revisão Sistemática da Literatura (RSL) configura-se como um método robusto para a investigação científica, permitindo ao pesquisador realizar um mapeamento e uma avaliação crítica das publicações existentes em determinada área

do conhecimento. Caracteriza-se pela adoção de protocolos sistemáticos, transparentes e replicáveis, o que assegura a credibilidade e a confiabilidade dos resultados obtidos (Gondim; Formiga, 2021).

A escolha da RSL como abordagem metodológica justifica-se por sua capacidade de sintetizar evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica. Para isso, utiliza métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese das informações selecionadas de forma criteriosa. Esse processo contribui para a construção de um panorama abrangente e fundamentado, que subsidia decisões baseadas em evidências concretas (Sampaio; Mancini, 2007).

Conforme Okoli (2019), uma revisão de literatura rigorosa deve atender a quatro critérios fundamentais: ser sistemática na adoção de uma abordagem metodológica estruturada; ser explícita na descrição dos procedimentos utilizados; apresentar um escopo abrangente, contemplando todo o material relevante em função das questões norteadoras da pesquisa; e ser reproduzível, permitindo que outros pesquisadores possam replicar o estudo e obter resultados comparáveis. Esses princípios garantem a transparência e a integridade do processo de revisão.

No presente estudo, tais aspectos foram rigorosamente observados. O processo iniciou-se com a delimitação da questão foco da revisão, etapa crucial para direcionar a pesquisa de forma precisa (O que tem sido pesquisado sobre o SAEPE nas Dissertações de mestrado no Brasil nos últimos 10 anos?).

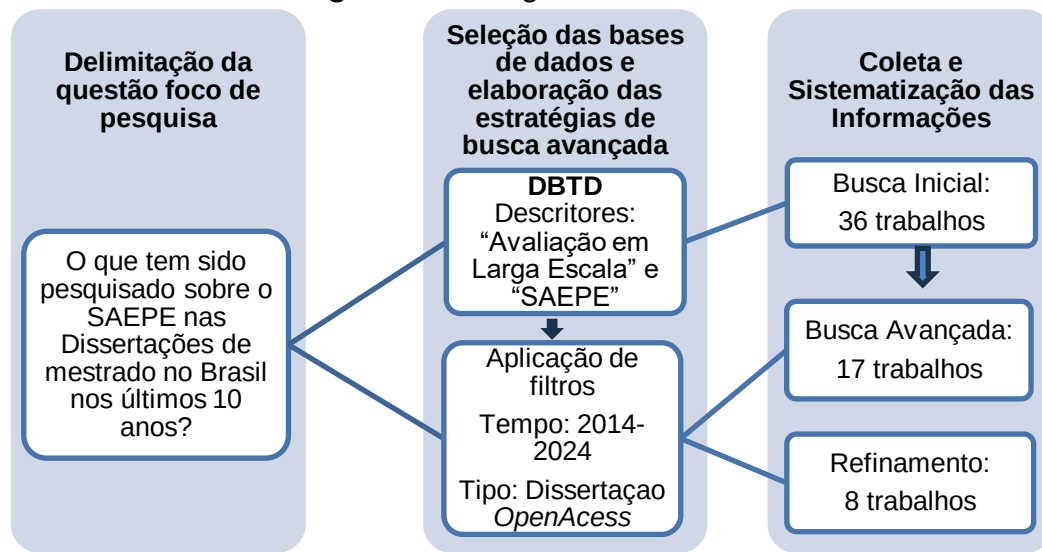
Em seguida, procedeu-se à seleção criteriosa das bases de dados bibliográficas para consulta e coleta de material relevante (Sousa; Oliveira; Alves, 2021). A base delimitada foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>8</sup>. Foram elaboradas estratégias específicas para a busca avançada, visando otimizar a recuperação de informações pertinentes. Por fim, realizou-se a seleção dos textos e a sistematização das informações coletadas, assegurando a coerência e a consistência dos dados analisados (Galvão; Ricarte, 2019).

Assim, a Revisão Sistemática da Literatura, ao combinar rigor metodológico e transparência, constitui uma ferramenta essencial para a produção de conhecimento científico de qualidade, proporcionando uma análise crítica e abrangente das evidências disponíveis sobre o tema investigado. A Figura 5, apresenta resumidamente os passos adotados nesta RSL.

---

<sup>8</sup> <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

**Figura 5:** Fluxograma dos Passos da RSL.



**Fonte:** Elaborado pelo autor (2025).

Conforme visto, utilizou-se como descritores os termos “Avaliação em Larga Escala” e “SAEPE”, resultando inicialmente em 36 trabalhos encontrados. Essa etapa inicial permitiu um mapeamento abrangente das produções acadêmicas sobre o tema, assegurando que os resultados contemplassem as diferentes abordagens relacionadas ao objeto de estudo.

Posteriormente, foram aplicados filtros para refinar a pesquisa e garantir a relevância dos resultados. Os critérios de inclusão abrangeram publicações realizadas entre os anos de 2014 e 2024, classificadas como dissertações e de acesso aberto (*openAccess*), reduzindo o número de trabalhos para 17 resultados.

Após refinamento por meio de uma leitura detalhada dos resumos dessas Dissertações, foram selecionados 8 trabalhos que atenderam aos critérios de relevância e alinhamento com os objetivos da revisão sistemática. No quadro a seguir, encontram-se as referências dos trabalhos que passaremos a apresentar e discutir.

**Quadro 1:** Dissertações utilizadas na RSL.

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. | NASCIMENTO, Kysy Taysa Ferreira do. <b>A concepção de professores sobre a política de bonificação por resultado no Estado de Pernambuco</b> . 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.                             |
| 2. | PORTELA, Maíra Miranda. <b>Alfabetização matemática: um paralelo entre a avaliação nacional e cenários estaduais</b> . 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) — Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. |

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3. | GONÇALVES, Ana Clara de Lima. <b>A influência do SAEPE nos indicadores educacionais: um estudo de caso em escolas da Rede Estadual de Pernambuco.</b> 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.                                            |
| 4. | SILVEIRA, Paulo Roberto Silva da. <b>Análise pedagógica das provas do SAEPE da disciplina de Matemática dos 3º anos do Ensino Médio.</b> 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) — Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2021.                              |
| 5. | ALMEIDA, Mariana Ribeiro de. <b>Avaliação em larga escala e desempenho escolar: uma análise do impacto das políticas públicas no Estado de Pernambuco.</b> 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.                                       |
| 6. | SILVA, Viviane Rauane Bezerra. <b>Hierarquização e estreitamento curricular: o BDE e a responsabilização na visão das/dos professoras/es que não lecionam as disciplinas presentes no SAEPE.</b> 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. |
| 7. | LEITE, Carlos Eduardo Nunes. <b>Avaliação educacional e suas implicações pedagógicas: um estudo sobre o SAEPE em escolas públicas de Pernambuco.</b> 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.                                             |
| 8. | LIMA, Joana Maria Andrade. <b>Os desafios da aprendizagem matemática no contexto das avaliações externas: uma abordagem baseada nos resultados do SAEPE.</b> 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.                                     |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2025).

Com base na nossa primeira análise, foi possível destacar quais os focos de estudo de cada uma das Dissertações acima. Nascimento (2015) estuda a concepção das/dos professoras/es sobre a política de bonificação por desempenho, analisando a relação entre os resultados do SAEPE e a responsabilização dos docentes. Foca nos impactos da política de bonificação para o trabalho docente e no contexto das avaliações em larga escala.

Portela (2016) compara as avaliações de alfabetização matemática em diferentes estados, incluindo o SAEPE. Apresenta a análise das matrizes de referência e propõe uma unificação da escala de proficiência, mostrando como os sistemas estaduais se alinham ou divergem do cenário nacional. Já Gonçalves (2019) analisa o impacto do SAEPE nos indicadores educacionais em escolas públicas. Foca em como os resultados são utilizados para direcionar intervenções pedagógicas e políticas educacionais no Estado de Pernambuco.

Silveira (2021) realizou uma análise pedagógica das provas do SAEPE, especificamente em Matemática para o 3º ano do Ensino Médio. O trabalho diagnostica o nível de proficiência dos estudantes e propõe estratégias pedagógicas para melhorar o ensino com base nos resultados. No caso de Almeida (2021), foi investigada a relação entre a avaliação em larga escala e o desempenho escolar,

abordando como o SAEPE impacta as políticas públicas educacionais em Pernambuco. Aponta as implicações dos resultados nas práticas pedagógicas e na formulação de estratégias de ensino.

A Dissertação de Silva (2022) focou na percepção das/dos professoras/es que não lecionam disciplinas avaliadas pelo SAEPE, desatacando uma análise sobre como o Bônus de Desempenho Educacional influencia o trabalho docente, gerando um estreitamento curricular e hierarquização de disciplinas. Já Leite (2022) estudou as implicações pedagógicas das avaliações educacionais realizadas pelo SAEPE, investigando como os resultados influenciam o planejamento escolar e as práticas docentes em escolas públicas de Pernambuco. Por fim, Lima (2023) examinou os desafios da aprendizagem matemática com base nos resultados do SAEPE, propondo abordagens pedagógicas e intervenções para enfrentar defasagens identificadas nas avaliações em larga escala.

Esses estudos selecionados servem como base para a análise, permitindo explorar como a literatura aborda as interseções entre as avaliações em larga escala e o SAEPE no contexto educacional contemporâneo. Assim, nos quadros a seguir sintetizamos os objetivos, metodologias adotadas, principais resultados e conclusões das Dissertações em análise.

No Quadro 2, podemos visualizar os objetivos gerais e os aspectos metodológicos de cada uma das oito Dissertações da nossa RSL.

**Quadro 2: Objetivos e Metodologias das Dissertações**

| <b>Autores</b>    | <b>Objetivo Geral</b>                                                                                                                                     | <b>Metodologia</b>                                                                                                                                                 |
|-------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nascimento (2015) | Investigar a concepção das/dos professoras/es sobre a política de bonificação por resultado no Estado de Pernambuco e seu impacto na prática docente.     | Estudo qualitativo, baseado em entrevistas semiestruturadas com professores de escolas públicas de Pernambuco.                                                     |
| Portela (2016)    | Comparar as avaliações de alfabetização matemática entre estados, analisando suas matrizes de referência e escalas de proficiência.                       | Análise documental das matrizes de referência das avaliações estaduais e nacional, complementada por entrevistas com especialistas em alfabetização matemática.    |
| Gonçalves (2019)  | Analisar o impacto do SAEPE nos indicadores educacionais em escolas públicas de Pernambuco, avaliando como os resultados orientam políticas educacionais. | Pesquisa de campo em escolas públicas com aplicação de questionários a gestores e professores, complementada por análise estatística dos indicadores educacionais. |
| Silveira (2021)   | Realizar uma análise pedagógica das provas de Matemática do SAEPE aplicadas ao 3º ano do Ensino Médio.                                                    | Análise qualitativa das provas de Matemática do SAEPE, utilizando categorias pré-definidas para identificar habilidades avaliadas e lacunas no aprendizado.        |

|                |                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                             |
|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Almeida (2021) | Estudar a relação entre avaliação em larga escala e desempenho escolar, analisando o impacto do SAEPE nas políticas públicas educacionais em Pernambuco. | Estudo qualitativo com análise documental e entrevistas com gestores e professores sobre as políticas educacionais baseadas nos resultados do SAEPE.        |
| Silva (2022)   | Examinar a visão das/dos professoras/es que não lecionam disciplinas avaliadas pelo SAEPE, explorando os efeitos do Bônus de Desempenho Educacional.     | Estudo de caso com entrevistas semiestruturadas com professores, análise documental de políticas de bonificação e observação participante nas escolas.      |
| Leite (2022)   | Investigar as implicações pedagógicas das avaliações do SAEPE, observando como os resultados influenciam o planejamento e a prática docente.             | Pesquisa qualitativa baseada em entrevistas com gestores e docentes, análise de relatórios pedagógicos e reuniões de discussão em grupo.                    |
| Lima (2023)    | Identificar os desafios da aprendizagem matemática com base nos resultados do SAEPE e propor intervenções pedagógicas para melhorar o desempenho.        | Estudo qualitativo com análise documental dos resultados do SAEPE, entrevistas com professores e observação de aulas para identificar práticas pedagógicas. |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2025).

O Quadro 2 apresenta uma síntese das abordagens metodológicas e dos objetivos gerais de oito dissertações que investigam as avaliações em larga escala, com destaque para o SAEPE.

As metodologias empregadas nas dissertações analisadas refletem uma variedade de abordagens qualitativas e quantitativas, evidenciando a complexidade do tema “Avaliação em Larga Escala”. Entre os estudos qualitativos, destacam-se a utilização de entrevistas semiestruturadas, como em Nascimento (2015), Silva (2022) e Leite (2022), que investigaram as percepções de professoras/es e gestores sobre políticas de bonificação e implicações pedagógicas do SAEPE.

Outros trabalhos, como os de Almeida (2021) e Lima (2023), combinaram análise documental com entrevistas, explorando políticas públicas educacionais e desafios da aprendizagem matemática. A análise documental também foi central em Portela (2016), que comparou matrizes de referência de avaliações estaduais e nacionais, e em Silveira (2021), que realizou uma análise pedagógica das provas de Matemática do SAEPE. Além disso, Gonçalves (2019) aplicou uma abordagem mista, integrando pesquisa de campo com questionários e análise estatística de indicadores educacionais.

Essas metodologias, diversificadas e complementares, permitiram uma compreensão abrangente do impacto do SAEPE em diferentes dimensões do contexto educacional de Pernambuco.

Os objetivos das dissertações analisadas no Quadro 2 revelam um esforço acadêmico diversificado para compreender os múltiplos aspectos das Avaliações em Larga Escala, com foco no SAEPE. Há uma clara preocupação em investigar tanto os impactos diretos das avaliações nos indicadores educacionais quanto as implicações para as políticas públicas e as práticas pedagógicas.

Alguns estudos, como os de Nascimento (2015) e Silva (2022), centram-se em compreender as percepções das/dos professoras/es, com ênfase na política de bonificação e nos efeitos dessas avaliações em disciplinas não diretamente contempladas pelo SAEPE. Já Gonçalves (2019) e Almeida (2021) ampliam o foco, explorando como os resultados do SAEPE influenciam políticas educacionais e se refletem nos indicadores de qualidade das escolas públicas. Outros trabalhos, como os de Portela (2016) e Silveira (2021), analisam aspectos técnicos e pedagógicos, incluindo as matrizes de referência e a estrutura das provas, apontando lacunas no aprendizado e possibilidades de alinhamento curricular.

Adicionalmente, Leite (2022) e Lima (2023) direcionam suas investigações para as práticas docentes e o planejamento pedagógico, examinando como os resultados do SAEPE são utilizados para propor intervenções e melhorar o desempenho dos alunos, especialmente em matemática. Em suma, os objetivos dessas dissertações destacam tanto as potencialidades quanto as limitações das avaliações em larga escala, abordando questões que vão desde a eficácia técnica e pedagógica até os impactos nas políticas e práticas escolares. Isso reflete um interesse abrangente e necessário para entender o papel do SAEPE no contexto educacional de Pernambuco.

Os estudos, publicados entre 2015 e 2023, refletem a evolução do foco das pesquisas ao longo do tempo, evidenciando mudanças nas preocupações e prioridades do campo educacional.

As dissertações mais antigas, como Nascimento (2015) e Portela (2016), concentram-se em análises macroestruturais, como a política de bonificação e a comparação entre sistemas de avaliação estaduais e nacional. Nascimento (2015) explora a responsabilização docente associada às políticas de bonificação, enquanto Portela (2016) propõe um alinhamento entre os diferentes sistemas de alfabetização matemática, ressaltando a necessidade de padronização das escalas de proficiência.

Com o amadurecimento das políticas de avaliação, os trabalhos de Gonçalves (2019), Silveira (2021) e Almeida (2021) voltam-se para a análise do impacto dos

resultados do SAEPE nos indicadores educacionais e nas práticas pedagógicas. Gonçalves (2019) investiga a utilização desses resultados para orientar políticas públicas, enquanto Silveira (2021) foca na análise detalhada das provas de Matemática do 3º ano do Ensino Médio. Almeida (2021) amplia essa perspectiva, estudando o impacto das avaliações em larga escala no desempenho escolar e no planejamento de políticas educacionais.

As dissertações mais recentes, como Silva (2022), Leite (2022) e Lima (2023), destacam as implicações pedagógicas e os desafios da aprendizagem matemática com base nos resultados das avaliações. Silva (2022) explora o impacto do Bônus de Desempenho Educacional no estreitamento curricular e na priorização de disciplinas avaliadas, enquanto Leite (2022) investiga como os resultados do SAEPE influenciam o planejamento escolar e a prática docente. Lima (2023), por sua vez, aprofunda-se nos desafios específicos da Matemática, propondo intervenções pedagógicas baseadas nos resultados.

Os estudos mostram uma transição gradual de análises políticas e estruturais para investigações mais centradas na prática pedagógica e nos impactos diretos das avaliações no ensino-aprendizagem. Nos primeiros anos, o foco predominante era a implementação de políticas públicas e a padronização das avaliações. Com o tempo, os trabalhos passaram a enfatizar o uso dos resultados como ferramenta para intervenções pedagógicas, refletindo uma preocupação crescente com a melhoria da qualidade do ensino e com a equidade educacional.

A análise das dissertações evidencia a ampliação das perspectivas sobre o SAEPE e as avaliações em larga escala, acompanhando as demandas do contexto educacional. Essas pesquisas contribuem para a compreensão dos desafios e potencialidades das avaliações, oferecendo subsídios para a formulação de políticas e práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento educacional.

Dando continuidade, descrevemos a seguir, os principais resultados das Dissertações, conforme apresentado no Quadro 3:



**Quadro 3: Resultados principais das Dissertações.**

| <b>Autores</b>    | <b>Principais Resultados</b>                                                                                                                                                                                                     |
|-------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nascimento (2015) | Os professores percebem a política de bonificação como um incentivo, mas criticam sua associação direta aos resultados das avaliações. Relatam aumento na pressão por resultados e impacto na autonomia docente.                 |
| Portela (2016)    | Os sistemas estaduais de avaliação apresentam diferenças significativas nas matrizes de referência, o que dificulta a comparação direta com a escala nacional. Há necessidade de maior alinhamento entre os níveis de avaliação. |
| Gonçalves (2019)  | Os resultados do SAEPE são utilizados para orientar intervenções pedagógicas, mas os gestores destacam limitações na formação continuada oferecida aos docentes. Há um impacto positivo na organização escolar.                  |
| Silveira (2021)   | A análise das provas de Matemática revelou que algumas habilidades críticas não são suficientemente avaliadas. Propõe-se uma reformulação das matrizes para abranger melhor o conteúdo do currículo.                             |
| Almeida (2021)    | As avaliações em larga escala impactam positivamente o desempenho escolar, mas sua eficácia depende do engajamento de professores e gestores. A demora na devolutiva dos resultados é uma limitação significativa.               |
| Silva (2022)      | O Bônus de Desempenho Educacional contribui para um estreitamento curricular, priorizando disciplinas avaliadas. Professores de outras disciplinas relatam desvalorização de seu trabalho.                                       |
| Leite (2022)      | Os resultados do SAEPE são usados para planejar intervenções específicas, mas há dificuldades em alinhar o planejamento pedagógico com as necessidades reais dos alunos devido à falta de recursos.                              |
| Lima (2023)       | Os resultados indicam defasagens graves em habilidades matemáticas essenciais. Propõem-se intervenções focadas no reforço escolar e no uso de metodologias ativas para engajar os estudantes.                                    |

**Fonte:** Elaborado pelo Autor (2025).

O quadro de resultados principais das dissertações apresenta uma síntese dos achados de oito pesquisas que abordam diferentes aspectos do SAEPE e seu impacto no ensino de Matemática e nas políticas educacionais. A análise dos resultados revela convergências e divergências nos enfoques, bem como aspectos relevantes sobre a eficácia, as limitações e as possibilidades de aprimoramento das avaliações em larga escala. Dentre as temáticas que emergem estão o foco nas Políticas Educacionais e Gestão Escolar, o Uso Pedagógico dos Resultados, o Impacto na Prática Docente e Curricular e os Desafios na Aprendizagem Matemática.

Os estudos de Nascimento (2015) e Portela (2016) destacam o impacto do SAEPE na formulação e implementação de políticas educacionais. Nascimento (2015) aponta que a política de bonificação atrelada ao desempenho nas avaliações gera pressões sobre os docentes, afetando a autonomia no planejamento pedagógico. Já Portela (2016) enfatiza a necessidade de alinhamento entre as matrizes de avaliação estaduais e nacional para garantir maior comparabilidade e coerência nos resultados.

As Dissertações de Gonçalves (2019), Silveira (2021) e Almeida (2021) concentram-se no uso dos resultados do SAEPE para intervenções pedagógicas. Gonçalves (2019) identifica que os gestores utilizam os dados para reestruturar

práticas pedagógicas, mas aponta limitações na formação continuada das/dos professoras/es. Silveira (2021) evidencia que as provas de Matemática nem sempre avaliam de forma abrangente as habilidades previstas no currículo, sugerindo uma reformulação das matrizes de referência. Almeida (2021), por sua vez, reforça que as avaliações contribuem para a melhoria do desempenho escolar, embora a devolutiva tardia dos resultados dificulte a implementação imediata de ações corretivas.

Silva (2022) explora a hierarquização das disciplinas em função do Bônus de Desempenho Educacional, destacando o estreitamento curricular e a desvalorização de disciplinas não avaliadas pelo SAEPE. Esse resultado contrasta com os achados de Leite (2022), que evidencia a dificuldade em alinhar os resultados das avaliações com as necessidades reais dos alunos, principalmente pela falta de recursos e suporte pedagógico adequado.

Por fim, Lima (2023) aponta defasagens graves em habilidades matemáticas essenciais e propõe intervenções focadas no reforço escolar e no uso de metodologias ativas. Esses achados destacam a necessidade de ações mais imediatas e direcionadas para enfrentar as dificuldades diagnosticadas.

Embora todos os estudos reconheçam a importância do SAEPE como ferramenta diagnóstica e de suporte às políticas educacionais, as dissertações mais recentes, como as de Silva (2022), Leite (2022) e Lima (2023), mostram uma preocupação crescente com a necessidade de intervenções mais eficazes e alinhadas às realidades locais. Além disso, identificam-se limitações relacionadas à demora na divulgação dos resultados, ao formato das avaliações e à falta de suporte adequado às/aos professoras/es.

Os resultados apresentados revelam que o SAEPE desempenha um papel central no diagnóstico e na orientação das práticas pedagógicas. Contudo, para maximizar seu impacto, é necessário considerar fatores como a rapidez na devolutiva dos resultados, a adequação das matrizes de referência e a oferta de suporte contínuo aos docentes. Essas mudanças podem fortalecer ainda mais o potencial das avaliações em larga escala para promover a equidade e a qualidade no ensino de Matemática em Pernambuco. Assim, esses estudos não apenas enriquecem a compreensão sobre a eficácia e os desafios do SAEPE, mas também indicam caminhos para que as avaliações em larga escala contribuam mais efetivamente para a melhoria do ensino e da aprendizagem matemática.

**Quadro 4: Conclusões Principais das Dissertações**

| <b>Autores</b>    | <b>Principais Conclusões</b>                                                                                                                                                                                                         |
|-------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nascimento (2015) | A política de bonificação por resultados cria pressões sobre os professores, afetando a qualidade do ensino e a autonomia docente. É necessário repensar o modelo de responsabilização e valorizar mais o trabalho pedagógico.       |
| Portela (2016)    | As matrizes de referência das avaliações estaduais necessitam de maior alinhamento com o cenário nacional para garantir a comparabilidade dos resultados e a efetividade das políticas educacionais.                                 |
| Gonçalves (2019)  | O uso dos resultados do SAEPE tem potencial para orientar intervenções pedagógicas eficazes, mas há limitações devido à falta de formação continuada e suporte adequado aos professores.                                             |
| Silveira (2021)   | As provas do SAEPE em Matemática não avaliam todas as habilidades essenciais previstas no currículo. É necessário reformular as matrizes para incluir competências fundamentais e aumentar a precisão diagnóstica.                   |
| Almeida (2021)    | Os resultados das avaliações em larga escala podem contribuir para melhorias no desempenho escolar, mas dependem de uma devolutiva mais rápida e de uma integração efetiva com o planejamento escolar.                               |
| Silva (2022)      | O Bônus de Desempenho Educacional leva a um estreitamento curricular, desvalorizando disciplinas não avaliadas. Propõe-se uma política mais equitativa e inclusiva para evitar a hierarquização curricular.                          |
| Leite (2022)      | Os resultados do SAEPE são fundamentais para o planejamento pedagógico, mas é necessário maior alinhamento entre os resultados avaliativos e as práticas escolares para alcançar intervenções mais eficazes.                         |
| Lima (2023)       | A defasagem em habilidades matemáticas essenciais evidenciada pelos resultados do SAEPE destaca a necessidade de intervenções pedagógicas baseadas em metodologias ativas e reforço escolar, especialmente no contexto pós-pandemia. |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2025).

A análise dos principais resultados das dissertações evidencia tanto o potencial das avaliações em larga escala quanto as limitações que comprometem seu pleno aproveitamento no ensino de Matemática. Esses estudos convergem na importância do SAEPE como ferramenta diagnóstica e de orientação pedagógica, mas também revelam lacunas que exigem atenção. Para além das constatações apresentadas, é essencial discutir como essas conclusões podem embasar práticas educacionais mais eficazes e apontar caminhos para futuras pesquisas.

O SAEPE, como sistema avaliativo, tem se consolidado como um instrumento valioso para identificar lacunas na aprendizagem e orientar políticas educacionais. Estudos como o de Gonçalves (2019) demonstram que, quando utilizados estrategicamente, os resultados podem nortear intervenções pedagógicas eficazes. No entanto, conforme Almeida (2021) salienta, a devolutiva tardia dos resultados limita a aplicação imediata dessas intervenções, sugerindo a necessidade de maior agilidade na divulgação dos dados.

As dissertações analisadas indicam que os resultados do SAEPE influenciam diretamente as práticas pedagógicas. Leite (2022) aponta que as/os professoras/es utilizam os dados para planejar intervenções específicas, mas enfrentam desafios devido à falta de recursos e suporte adequado. Por outro lado, Silva (2022) critica o impacto do Bônus de Desempenho Educacional, que promove o estreitamento curricular e desvaloriza disciplinas não avaliadas, evidenciando um problema estrutural no sistema educacional.

O desalinhamento entre as matrizes avaliativas e o currículo escolar é uma questão recorrente nos estudos. Silveira (2021) destaca que as provas do SAEPE em Matemática não avaliam todas as habilidades previstas, comprometendo a precisão diagnóstica e dificultando a elaboração de intervenções mais abrangentes. Essa constatação reforça a importância de alinhar as avaliações ao contexto escolar e às demandas reais dos estudantes.

Apesar de reconhecerem a relevância do SAEPE, as/os professoras/es enfrentam dificuldades para interpretar e aplicar os resultados em suas práticas. Gonçalves (2019) e Nascimento (2015) ressaltam a necessidade de uma formação continuada específica, que capacite os docentes a utilizar os dados das avaliações de forma mais reflexiva e contextualizada. Além disso, estudos futuros devem aprofundar a análise sobre a percepção das/dos professoras/es de Matemática em relação ao SAEPE, investigando como interpretam os resultados e ajustam suas metodologias.

Outro aspecto pouco explorado nos estudos é o impacto de fatores emocionais, como ansiedade e nervosismo, sobre o desempenho dos alunos nas avaliações. Embora mencionados de forma pontual, esses fatores merecem maior investigação, uma vez que afetam a precisão dos resultados e, consequentemente, a qualidade das intervenções pedagógicas.

A análise transversal das dissertações evidencia a necessidade de pesquisas que explorem mais profundamente o uso pedagógico dos resultados do SAEPE. Aspectos como a devolutiva rápida, o alinhamento curricular e a formação docente específica emergem como prioridades para a melhoria do sistema. Além disso, é crucial investigar como fatores externos, como o apoio familiar e as condições socioeconômicas, influenciam o desempenho nas avaliações.

As avaliações do SAEPE têm gerado transformações significativas na prática docente das/dos professoras/es de Matemática, moldando tanto suas estratégias pedagógicas quanto suas prioridades curriculares. Um dos principais impactos é o

direcionamento do planejamento escolar para atender às demandas específicas das provas padronizadas. Como aponta Silveira (2021, p. 32), “os professores de Matemática ajustam suas aulas para enfatizar habilidades cobradas nas avaliações, muitas vezes em detrimento de outros conteúdos igualmente relevantes para a formação integral dos alunos”.

Esse foco também leva a um estreitamento curricular, com ênfase excessiva em competências diretamente avaliadas. Silva (2022, p. 89) destaca que “a lógica da responsabilização e do Bônus de Desempenho Educacional incentiva os docentes a priorizarem conteúdos que contribuem para a elevação dos índices de proficiência, deixando em segundo plano temas que não estão nas matrizes de referência do SAEPE”. Essa prática compromete a autonomia pedagógica e reduz a diversidade das abordagens metodológicas nas aulas de Matemática.

Além disso, os impactos na prática docente não se limitam ao planejamento. Leite (2022, p. 46) afirma que “os professores são pressionados a aplicar avaliações internas modeladas nos padrões do SAEPE, criando uma cultura de ensino voltada para os testes”. Essa adaptação, embora tenha o potencial de melhorar os resultados nos exames, limita as possibilidades de uma aprendizagem mais ampla e contextualizada.

Outro aspecto relevante é a utilização dos resultados das avaliações para orientar intervenções pedagógicas. Gonçalves (2019, p. 54) observa que “os indicadores do SAEPE são usados como parâmetro para identificar lacunas de aprendizagem e propor ações específicas, como reforço escolar e capacitações voltadas para os docentes”. No entanto, esses esforços nem sempre consideram as particularidades dos contextos escolares e das turmas, o que pode limitar sua eficácia.

As avaliações em larga escala também afetam os fatores psicológicos e emocionais dos estudantes, muitas vezes gerando ansiedade e estresse, especialmente em contextos onde há forte cobrança por desempenho. Segundo Lima (2023, p. 24), “a pressão para atingir metas nas avaliações externas afeta negativamente a experiência de aprendizagem dos estudantes, ampliando desigualdades já existentes”. Por outro lado, as/os professoras/es percebem essas avaliações de maneira ambígua: enquanto reconhecem seu potencial diagnóstico, criticam os impactos negativos na prática docente e no ambiente escolar (Almeida, 2021, p. 48).

Por outro lado, as avaliações do SAEPE também geram tensões emocionais nas/os professoras/es, especialmente devido à pressão por resultados. Nascimento (2015, p. 68) comenta que “os docentes enfrentam um ambiente de competitividade entre escolas, o que afeta o clima organizacional e pode gerar desmotivação, especialmente em contextos de baixo desempenho”.

Por fim, a formação continuada tem se mostrado uma estratégia relevante para mitigar os desafios impostos pelas avaliações. Almeida (2021, p. 56) argumenta que “as capacitações específicas ajudam os professores de Matemática a interpretar os dados do SAEPE e a desenvolver práticas pedagógicas mais eficazes, alinhadas tanto às demandas avaliativas quanto às necessidades dos alunos”. Essa formação é essencial para equilibrar as exigências das avaliações com a promoção de uma educação integral e equitativa.

As dissertações analisadas oferecem um panorama abrangente sobre os desafios e as potencialidades do SAEPE, destacando a necessidade de aprimorar os processos avaliativos para que seus resultados contribuam de forma mais efetiva para a aprendizagem matemática. Ao propor caminhos para futuras pesquisas, este estudo busca fomentar discussões que conduzam a uma educação mais equitativa e centrada nas reais necessidades dos alunos e professores.

Podemos afirmar, com base nesta RSL, que o SAEPE tem impactado profundamente a prática docente em Matemática, trazendo tanto desafios quanto oportunidades. As/os professoras/es precisam equilibrar as demandas das avaliações com a necessidade de proporcionar aprendizagens significativas, em um cenário que exige reflexão constante e suporte adequado.

Assim, na presente Dissertação desejamos contribuir com esse campo de estudos e de práticas ao propor como objetivo analisar as concepções de Professores de Matemática do sertão do Pajeú sobre as avaliações em larga escala e seus impactos na aprendizagem matemática dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental

A seguir, serão apresentados os fundamentos e procedimentos teórico-metodológicos que foram adotados na prática da pesquisa de campo.

### **3 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Esta Dissertação configura-se como uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa. Segundo Creswell (2014), a pesquisa de campo é essencial para “coletar dados no local onde os participantes experienciam o problema ou o sistema em questão, o que permite uma compreensão mais profunda dos fenômenos em estudo” (p. 145).

Diferentemente de uma abordagem puramente bibliográfica, este estudo de campo envolveu a coleta de dados primários por meio de questionários aplicados aos professores de matemática. A pesquisa teve como foco analisar a concepção das/dos professoras/es para entender melhor como eles percebem o SAEPE e sua influência no ensino e aprendizagem de matemática dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais.

A abordagem qualitativa de pesquisa se destaca por sua capacidade de lidar com questões complexas e particulares, que envolvem dimensões da realidade que não podem ser reduzidas a números ou estatísticas. Conforme Minayo e Deslandes (2008), essa abordagem se responsabiliza por investigar aspectos que transcendem a quantificação, concentrando-se em fenômenos sociais e humanos que demandam uma análise mais profunda e interpretativa.

Diferentemente da pesquisa quantitativa, que busca medir e generalizar resultados, a abordagem qualitativa foca na compreensão detalhada dos significados, experiências e percepções dos indivíduos em seus contextos específicos. Trata-se de um método que valoriza a subjetividade e a diversidade de perspectivas, permitindo a exploração das nuances e complexidades das interações humanas e dos fenômenos sociais (Bogdan; Biklen, 1984; Freitas; Kramer, 2007).

A pesquisa qualitativa utiliza dados descritivos obtidos por meio de diversas técnicas, como entrevistas em profundidade, observação participante, análise de documentos e grupos focais. O objetivo é captar as interpretações que os participantes atribuem às suas experiências e ao mundo ao seu redor, proporcionando uma compreensão rica e contextualizada dos fenômenos estudados (Minayo, 2008).

Além disso, essa abordagem enfatiza a importância do pesquisador como um instrumento fundamental do processo investigativo. O pesquisador qualitativo não se posiciona de forma neutra ou distanciada, mas atua de maneira reflexiva,

reconhecendo a influência de suas próprias perspectivas e experiências na interpretação dos dados.

Assim, a abordagem qualitativa contribui significativamente para o avanço do conhecimento nas ciências humanas e sociais, ao permitir uma análise crítica e aprofundada das realidades sociais, culturais e subjetivas. Seu caráter flexível e aberto possibilita a adaptação a diferentes contextos e a exploração de fenômenos emergentes, promovendo uma compreensão mais abrangente e significativa das dinâmicas humanas e sociais.

Esta fase da pesquisa foi projetada para aprofundar a compreensão do problema investigado, descrevendo o local da pesquisa, os participantes, os instrumentos utilizados e o método de análise de dados, conforme detalhado a seguir. Após a submissão e aprovação deste estudo pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Pernambuco a pesquisa foi conduzida junto as/os professoras de Matemática do Sertão do Pajeú, envolvendo avaliações externas do SAEPE.

Os questionários foram desenvolvidos para capturar as concepções das/dos professoras/es sobre as provas do SAEPE. Os questionários foram disponibilizados pelo *Google Docs*, utilizando o *Google Forms*, para as/os professoras/es de matemática de algumas escolas da rede pública do Sertão do Pajeú, PE. A participação das/dos professoras/es foi solicitada para responder às perguntas que exploram suas reflexões e debates sobre o impacto das avaliações no ensino e aprendizagem.

### 3.1 LÓCUS DE ESTUDO

Este estudo foi realizado com professores de matemática da rede pública do município do Sertão do Pajeú, em Pernambuco. A escolha desta região é justificada pela sua representatividade no contexto da educação básica pública brasileira e pela presença expressiva de avaliações SAEPE, que influenciam diretamente as práticas pedagógicas e o currículo local.

A história do Sertão do Pajeú, localizado em Pernambuco, é marcada por sua rica contribuição à cultura popular do sertão nordestino, sendo São José do Egito, conhecida como o “Berço Imortal da Poesia”, um dos seus municípios mais emblemáticos. Esta região se destaca não apenas por sua relevância geográfica e cultural dentro do alto sertão pernambucano, mas também por sua importância histórica, remontando a períodos significativos que moldaram a microrregião do Alto



Sertão do Pajeú e suas cidades. A Vila de Flores do Pajeú, por exemplo, que foi sede da Comarca do Sertão no século XIX, e a Vila de Ingazeira, considerada a terra-mãe do Alto Sertão do Pajeú, são pontos chave na compreensão do desenvolvimento histórico da área.

O Sertão do Pajeú abrange uma área de 8.689,7 km<sup>2</sup>, formada por 17 municípios e habitada por uma população de aproximadamente 314.603 pessoas, segundo o censo demográfico de 2010. A economia local é diversificada, incluindo avicultura, agropecuária, pequenas indústrias, comércio, serviços e turismo. Na agricultura, destaca-se o cultivo de milho, feijão e cana-de-açúcar, com a região abrigando cerca de 100 engenhos que produzem mel, rapadura e cachaça, demonstrando a riqueza cultural e econômica da região.

**Figura 6:** Sertão do Pajeú/PE.



**Fonte:** Imagens Sertão do Pajeú. Disponível em:

[https://www.google.com/search?sca\\_esv=0fb65671f12eb866&q=sert%C3%A3o+do+paje%C3%BA&tbm=isch&source=lnms&sa=X&ved=2ahUKEwii2LKSqtaEAXXrqZUCHfxkAzcQ0pQJegQIDBAB&biw=1536&bih=738&dpr=1.25#imgsrc=3nBO\\_GQBWweuiM](https://www.google.com/search?sca_esv=0fb65671f12eb866&q=sert%C3%A3o+do+paje%C3%BA&tbm=isch&source=lnms&sa=X&ved=2ahUKEwii2LKSqtaEAXXrqZUCHfxkAzcQ0pQJegQIDBAB&biw=1536&bih=738&dpr=1.25#imgsrc=3nBO_GQBWweuiM)

O Sertão do Pajeú, localizado em Pernambuco, é uma região que se destaca tanto pela sua riqueza cultural quanto pela sua contribuição significativa para a economia do estado. Com um Produto Interno Bruto (PIB) que atingiu R\$ 3,466 bilhões em 2017, essa região representa cerca de 2% do PIB pernambucano, evidenciando sua importância econômica. O PIB per capita da região, no mesmo ano, foi de R\$ 10.486,64, refletindo o nível de atividade econômica per capita.

A base econômica do Sertão do Pajeú é diversificada, englobando setores como agropecuária, indústria e, de forma predominante, serviços. A agropecuária contribui com 5% do PIB, a indústria com 8,6%, enquanto os serviços representam a maior fatia, com 86,4%. Essa distribuição setorial mostra uma economia regional

inclinada fortemente para o setor de serviços, mas ainda com bases sólidas na agropecuária e na indústria.

A população da região, estimada em 332,58 mil habitantes em 2019, desfruta de um ambiente econômico vibrante que oferece oportunidades de emprego e empreendedorismo. O número de empregados no mercado formal alcançou 28.046 em 2019, complementado por 9.553 Microempreendedores Individuais (MEIs), o que sublinha a vitalidade do espírito empreendedor local.

As principais cadeias produtivas regionais incluem a pecuária de corte, ovinocaprinocultura, avicultura, produção de cachaça, exploração de produtos minerais e serviços de hotelaria. Essa diversidade de atividades produtivas não apenas fortalece a economia regional, mas também promove uma estrutura econômica resiliente capaz de suportar flutuações em setores específicos.

A região do Sertão do Pajeú demonstrou um notável dinamismo na criação de empregos, registrando um saldo positivo de 861 vagas em 2019, o melhor desempenho para um primeiro semestre em quatro anos. Esse crescimento no emprego é um indicador da saúde econômica da região e do sucesso das políticas locais de desenvolvimento econômico.

A respeito das metas estabelecidas pelo IDEPE, específicas para o estado de Pernambuco, observa-se que a meta para 2023 era atingir o índice de 5,00, enquanto os resultados de 2022 revelaram um desempenho próximo, com um índice de 4,96. Esse progresso, embora significativo, destaca a complexidade e o desafio envolvidos em alcançar completamente os objetivos propostos. Além de refletir um esforço focalizado e uma dinâmica intensiva nas instituições educacionais, essa pequena diferença até a meta completa exige uma análise detalhada dos fatores que ainda impedem o alcance pleno das expectativas.

A busca por esse objetivo não só testemunha a dedicação e o trabalho árduo de todos os envolvidos no sistema educacional, mas também sublinha a necessidade de estratégias continuadas e adaptativas que possam efetivamente endereçar e superar os desafios remanescentes.

A meta nacional do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para 2023 foi fixada em 5,00, contrastando com o resultado alcançado em 2021, que foi de 4,8. Essa discrepância indica que ainda são necessários esforços adicionais para atingir os objetivos estabelecidos, apontando para desafios significativos no caminho da melhoria educacional.

Por outro lado, os resultados obtidos nas avaliações do SAEB de 2021 e do SAEPE de 2022, com pontuações de 5,12 e 5,24 respectivamente, demonstram um desempenho que supera as metas do IDEB para a região. Esses resultados são indicativos de pontos de força no sistema educacional que podem ser capitalizados para fomentar ainda mais o avanço na qualidade da educação.

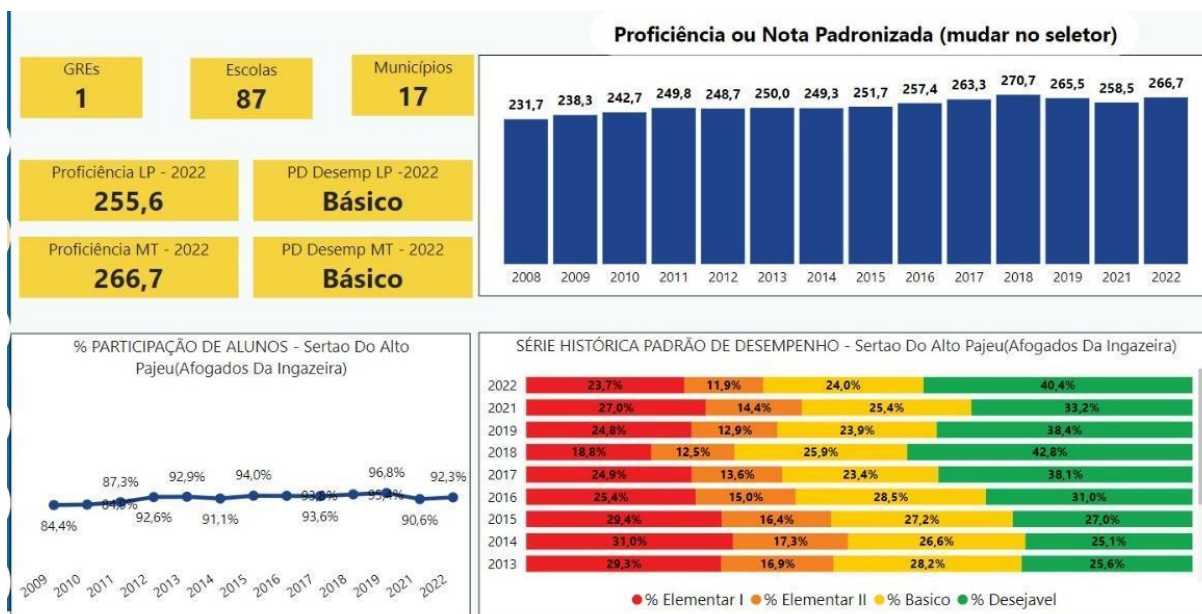
Adicionalmente, as taxas de rendimento escolar, que se mantiveram em 94,0% em 2021 e aumentaram ligeiramente para 94,8% em 2022, refletem uma estabilidade na capacidade dos alunos de progredir em seus estudos. Esse dado sugere um ambiente educacional eficaz, capaz de manter os estudantes engajados e em progresso contínuo, mesmo diante dos desafios enfrentados pelo sistema educacional.

Esses elementos juntos oferecem uma visão abrangente da situação atual e dos desafios para o futuro da educação na região, destacando tanto as áreas que necessitam de atenção quanto aquelas em que o sistema já apresenta resultados robustos. No que tange o rendimento escolar, a taxa de rendimento de 94,8% em 2022 e 94,0% em 2021 mostra uma estabilidade na capacidade dos alunos de progredir em seus estudos, indicando um ambiente educacional que consegue manter os estudantes engajados e progredindo, apesar dos desafios.

Um dos grandes desafios é aproximar as metas do IDEPE e do IDEB aos resultados atuais, o que requer uma abordagem multifacetada que inclua a melhoria da qualidade do ensino, infraestrutura, formação de professores e envolvimento da comunidade.

A consistência dos rendimentos escolares acima de 94% é louvável, mas o foco deve agora incluir não apenas a manutenção dos estudantes na escola, mas também a melhoria contínua da qualidade da educação que recebem.

A implementação de programas de desenvolvimento profissional contínuo para professores, aliada ao uso de tecnologias educacionais e à adoção de métodos de ensino inovadores, é fundamental para elevar o desempenho educacional. Essas estratégias não apenas enriquecem a experiência de aprendizagem, mas também equipam os educadores com as ferramentas necessárias para responder de maneira mais eficaz às diversas necessidades dos alunos, promovendo um ambiente educativo mais dinâmico e adaptativo que pode impulsionar significativamente os resultados educacionais.

**Figura 7:** Gráficos de resultados do SAEPE - Sertão do Pajeú/PE.

**Fonte:** Relatório interativo no Power BI sobre resultados do SAEPE. Disponível em:  
<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoizTBjYTM3MGltMDhhYS00ODg3LTg4ZWUtNTg1MTY5ZDU1MWRlliwiIDCI6IjA5NWY4NjAxLTRhOWEtNDQ5MC1hODBkLWJmMTA4NTliODkxMCJ9>.

O contexto educacional do Sertão do Pajeú, refletido pelos dados recentes do IDEPE, IDEB, SAEPE e SAEB, mostra um cenário de progresso e desafios. Embora as metas estabelecidas não foram totalmente alcançadas, os resultados indicam uma trajetória positiva que, com foco contínuo na qualidade da educação, promete superar as expectativas futuras. É crucial que o compromisso com a melhoria da educação continue a ser uma prioridade para todos os envolvidos no processo educacional, desde formuladores de políticas a educadores, alunos e suas famílias, assegurando assim que o Sertão do Pajeú não apenas alcance, mas exceda suas metas educacionais.

### 3.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Os participantes deste estudo são professores de matemática que atuam no último ano do Ensino Fundamental das escolas públicas do Sertão do Pajeú. Os critérios para inclusão de participantes neste estudo foram: estar atuando como professor de matemática no último ano do Ensino Fundamental em escolas públicas do Sertão do Pajeú; ter experiência na preparação de alunos para as avaliações externas como o SAEPE; e concordar em participar do estudo, fornecendo consentimento informado. Foi essencial que os participantes apresentassem interesse

em discutir e refletir sobre suas práticas pedagógicas e os impactos das avaliações externas.

Assim, totalizamos um grupo de participantes com 30 professores, sendo a maioria do sexo feminino (56,7%), com idades variando de 25 a 50 anos (Média de 37 anos), sendo a maioria com (36,7%) na faixa etária de 35 a 20 anos. Quanto à escolarização 90% dos participantes possuem especialização, dois com Mestrado e um com Doutorado.

Em relação ao tempo de atuação, 16,7% do total, corresponde aos profissionais com experiência entre 1 a 5 anos; 23,3% dos respondentes possuem entre 6 a 10 anos de atuação, demonstrando um grupo com experiência intermediária em ascensão. O maior contingente de participantes, equivale a 33,3%, está na faixa de 10 a 15 anos de atuação, evidenciando uma predominância de profissionais com uma trajetória mais consolidada e significativa em suas áreas. Já o grupo com mais de 15 anos de experiência representa 26,7% do total, o que demonstra uma presença relevante de indivíduos com extensa vivência profissional.

Essa distribuição sugere que a maioria dos respondentes possui um tempo considerável de experiência, com destaque para aqueles que atuam entre 10 e 15 anos. Além disso, observa-se que a participação de profissionais em início de carreira é menor, o que pode indicar desafios na inserção ou na permanência em determinados contextos profissionais. Esses dados permitem refletir sobre a importância da experiência acumulada ao longo dos anos e seu impacto no desenvolvimento de competências e na consolidação da carreira.

### 3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

O principal instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário semiestruturado, elaborado com base na revisão de literatura e focado em obter concepções qualitativas das/dos professoras/es sobre a evolução e involução da proficiência dos alunos nas competências matemáticas. O questionário foi disponibilizado através da plataforma *Google Forms* e distribuído aos docentes por meio de redes oficiais de comunicação, como grupos de WhatsApp e e-mails institucionais.

O questionário utilizado nesta pesquisa foi disponibilizado por meio da plataforma *Google Forms*, uma ferramenta amplamente empregada como suporte em investigações no contexto educacional e acadêmico. A escolha por essa plataforma

deve-se ao fato de ser gratuita, oferecer capacidade de armazenamento em nuvem e apresentar praticidade tanto na coleta quanto na análise das informações, configurando-se como um recurso eficiente para a sistematização de resultados em pesquisas de natureza qualitativa e/ou quantitativa, além de facilitar a elaboração de relatórios (Monteiro; Santos, 2019).

O Google Forms se mostra altamente útil em diversas atividades acadêmicas, destacando-se especialmente na coleta e análise de dados estatísticos, o que contribui significativamente para o desenvolvimento de pesquisas. A plataforma é caracterizada por sua interface didática e versátil, oferecendo múltiplas possibilidades para a apreciação dos dados. Um dos seus principais diferenciais é a facilidade de distribuição dos questionários, que podem ser enviados aos respondentes por e-mail ou por meio de links, permitindo que as respostas sejam coletadas de qualquer localidade com acesso à internet.

Outra vantagem relevante do Google *Forms* é a sua capacidade de organizar automaticamente os dados coletados em gráficos e planilhas. Esse recurso não apenas agiliza o processamento das informações, mas também proporciona uma apresentação quantitativa mais clara e estruturada, facilitando a interpretação dos resultados por parte do pesquisador (Mota, 2020; Andres et al., 2020). Dessa forma, o uso do Google Forms contribui para a eficiência e a qualidade das pesquisas acadêmicas, promovendo uma gestão mais dinâmica e acessível dos dados.

O Questionário (Apêndice A), composto por perguntas abertas e fechadas, cujo objetivo é investigar as concepções das/dos professoras/es de Matemática do Sertão do Pajeú sobre as avaliações em larga escala e seus impactos na aprendizagem dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

O questionário está dividido em três partes principais: a primeira aborda as concepções sobre as avaliações externas, buscando compreender os objetivos, vantagens e desvantagens percebidas pelos docentes, bem como a influência dessas avaliações em sua prática pedagógica. A segunda parte explora o uso dos resultados das avaliações, investigando de que forma esses dados são aplicados no cotidiano escolar e como impactam as decisões pedagógicas. A terceira parte se concentra em propostas de intervenção pedagógica, incentivando as/os professoras/es a sugerirem melhorias nas políticas educacionais e no uso das avaliações para aprimorar o ensino de Matemática na região.

### 3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi iniciada após a conclusão da revisão da literatura, que forneceu um embasamento teórico focado nas avaliações externas de matemática aplicadas pelo SAEPE aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental nos anos finais. As/Os professoras/es de matemática da Rede Municipal do Sertão do Pajeú - PE foram convidados a participar respondendo um questionário cuja estrutura e objetivo estão detalhados na seção anterior. Este processo de coleta foi realizado digitalmente, facilitando o acesso e a participação das/dos professoras/es e permitindo a coleta de informações de forma estruturada para análise subsequente.

A pesquisa foi realizada ao longo do ano letivo de 2024, com início previsto após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco. Após a aprovação a coleta de dados foi realizada nos meses de outubro e novembro de 2024.

O recrutamento dos voluntários da pesquisa ocorreu, por conveniência, nas redes de contatos, via e-mail enviado às secretarias das escolas selecionadas, e-mails institucionais, e grupos de *WhasApp*, recrutando professores interessados em participar da pesquisa e que se encaixem nos critérios de inclusão. Após contato estabelecido com as/os professoras/es, em caso de confirmação de participação, os mesmos receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B) para realizarem a assinatura *online* através do *Google Forms*, no qual também esteve disponibilizado o Instrumento de coleta de dados.

### 3.5 ANÁLISE DE DADOS

As respostas das/dos professoras/es foram analisadas através da Técnica de Análise de Conteúdos, proposta por Bardin (2016), foi utilizada para a análise das respostas obtidas por meio do questionário aplicado as/os professoras/es de Matemática. Essa técnica permite identificar, categorizar e interpretar dados qualitativos, de forma sistemática e objetiva. O processo envolveu três fases principais:

a) **Pré-análise:** Nessa fase, foi realizada uma leitura flutuante das respostas para obter uma visão geral dos dados. Nessa etapa, realizamos uma leitura inicial dos dados coletados para se familiarizar com o material, algumas respostas foram lidas, inclusive mais de uma vez, visando uma aproximação maior com as concepções das/os professores. Em seguida, em nova leitura, foram estabelecidas as unidades de

registro (palavras-chave, frases significativas) e as unidades de contexto (trechos mais amplos das respostas), fomos sublinhando e destacando conteúdos centrais de cada resposta;

b) **Exploração do Material e Categorização:** Nessa etapa, realizamos a identificação das unidades de significado relevantes a partir das questões norteadoras de cada item do questionário, com o objetivo de identificar temas, padrões e elementos significativos presentes nas respostas. Assim, os dados foram organizados em categorias e subcategorias, considerando as palavras que mais se repetiam e os significados predominantes nas respostas. As categorias e subcategorias foram definidas de forma indutiva, com base na recorrência e relevância dos temas mencionados pelas/os professoras/es. Assim, foram construídas com base em similaridades de conteúdo e emergiram do próprio processo de análise. O objetivo foi criar uma estrutura organizada que permitisse a classificação das respostas de acordo com os temas identificados.

c) **Tratamento dos resultados:** Nesta fase, nos dedicamos a explorar as inter-relações entre as categorias identificadas, buscando padrões recorrentes, contrastes significativos e variações presentes nas respostas. O processo de análise englobou a comparação entre distintas unidades de significação, bem como a interpretação de discursos subjacentes e implícitos. O propósito central dessa etapa foi atribuir significado aos dados analisados, de modo a oferecer subsídios consistentes para responder às questões de pesquisa previamente delineadas.

Assim, os dados foram interpretados com base nas categorias estabelecidas, o que possibilitou uma compreensão mais profunda das concepções das/dos professoras/es sobre as avaliações em larga escala e seus impactos no ensino de Matemática. A partir das questões de cada pergunta do questionário, as categorias foram organizadas em quadros e as “falas” das/os participantes foram expostas no capítulo dos Resultados visando materializar as categorias e subcategorias. No quadro a seguir é possível visualizar os principais achados.



### Quadro 5: Sumário das Questões, Categorias e Subcategorias

|                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Questão 1: Para você, quais são os principais objetivos das avaliações em larga escala na disciplina de Matemática?</b>                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Categoria 1: Diagnóstico Educacional</b><br>Subcategoria 1.1: Avaliação do nível de aprendizagem dos alunos<br>Subcategoria 1.2: Identificação de dificuldades e lacunas no aprendizado<br>Subcategoria 1.3: Orientação para políticas educacionais | <b>Categoria 2: Planejamento e Intervenção</b><br>Subcategoria 2.1: Reajuste de práticas pedagógicas<br>Subcategoria 2.2: Monitoramento do desempenho ao longo do tempo                                              |
| <b>Questão 2: Na sua opinião, quais as vantagens e desvantagens das avaliações do SAEPE em Matemática no Sertão do Pajeú?</b>                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Categoria 1: Vantagens</b><br>Subcategoria 1.1: Diagnóstico do desempenho dos estudantes<br>Subcategoria 1.2: Planejamento pedagógico baseado nos resultados<br>Subcategoria 1.3: Incentivo à melhoria da qualidade do ensino                       | <b>Categoria 2: Desvantagens</b><br>Subcategoria 2.1: Pressão e ansiedade sobre alunos e professores<br>Subcategoria 2.2: Foco limitado nos descritores avaliados<br>Subcategoria 2.3: Desigualdade de oportunidades |
| <b>Questão 3: Quais os impactos da avaliação SAEPE de Matemática na dinâmica da escola e na sua prática docente?</b>                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Categoria 1: Impactos Positivos</b><br>Subcategoria 1.1: Valorização e reflexão sobre a prática docente<br>Subcategoria 1.2: Diagnóstico para intervenções pedagógicas<br>Subcategoria 1.3: Incentivo ao trabalho em equipe                         | <b>Categoria 2: Impactos Negativos</b><br>Subcategoria 2.1: Pressão por resultados<br>Subcategoria 2.2: Sobrecarga de trabalho<br>Subcategoria 2.3: Desmotivação de alguns estudantes                                |
| <b>Questão 4: Como você percebe os impactos da avaliação do SAEPE de Matemática na aprendizagem dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental?</b>                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Categoria 1: Impactos Positivos na Aprendizagem</b><br>Subcategoria 1.1: Diagnóstico de habilidades críticas<br>Subcategoria 1.2: Desenvolvimento de competências matemáticas<br>Subcategoria 1.3: Preparação para avaliações futuras               | <b>Categoria 2: Desafios e Limitações</b><br>Subcategoria 2.1: Influência de fatores externos<br>Subcategoria 2.2: Falta de motivação dos estudantes                                                                 |
| <b>Questão 5: Quando você recebe os resultados das avaliações do SAEPE, de que maneira esses dados influenciam ou são utilizados em sua prática pedagógica?</b>                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Categoria 1: Utilização Pedagógica dos Resultados</b><br>Subcategoria 1.1: Planejamento de intervenções específicas<br>Subcategoria 1.2: Autoavaliação docente                                                                                      | <b>Categoria 2: Limitações no Uso dos Resultados</b><br>Subcategoria 2.1: Falta de suporte institucional<br>Subcategoria 2.2: Dificuldades na implementação de mudanças                                              |
| <b>Questão 6: Em sua opinião, os resultados das avaliações do SAEPE de Matemática refletem com precisão o nível de aprendizagem dos seus alunos do 9º ano?</b>                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Categoria 1: Reflexão Parcial da Aprendizagem</b><br>Subcategoria 1.1: Indicadores gerais de desempenho<br>Subcategoria 1.2: Influência de fatores emocionais e externos                                                                            | <b>Categoria 2: Limitações do Modelo Avaliativo</b><br>Subcategoria 2.1: Desalinhamento com o contexto escolar<br>Subcategoria 2.2: Ensino voltado para o teste                                                      |

|                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Questão 7: Que tipo de suporte ou formação você recebe para interpretar e aplicar os resultados das avaliações do SAEPE na sua prática pedagógica?</b>                                                                                     |                                                                                                                                                                                       |
| <b>Categoria 1: Formação Continuada</b><br>Subcategoria 1.1: Formações externas promovidas pela Secretaria de Educação e GRE<br>Subcategoria 1.2: Formações internas realizadas na escola                                                     | <b>Categoria 2: Materiais e Recursos Didáticos</b><br>Subcategoria 2.1: Guias e manuais de apoio<br>Subcategoria 2.2: Simulados e avaliações diagnósticas                             |
| <b>Questão 8: Com base em sua experiência, como os resultados das avaliações em larga escala poderiam ser melhor aproveitados para implementar intervenções pedagógicas que aprimorem a aprendizagem matemática dos estudantes do 9º ano?</b> |                                                                                                                                                                                       |
| <b>Categoria 1: Estratégias Pedagógicas</b><br>Subcategoria 1.1: Intervenções baseadas no diagnóstico<br>Subcategoria 1.2: Reforço escolar e aulas extras<br>Subcategoria 1.3: Uso de metodologias ativas                                     | <b>Categoria 2: Melhorias no Processo Avaliativo</b><br>Subcategoria 2.1: Divulgação mais rápida dos resultados<br>Subcategoria 2.2: Devolutiva detalhada para professores            |
| <b>Questão 10: Você percebe a necessidade de alguma mudança nos processos de avaliação em larga escala para que os resultados sejam mais úteis para o ensino de Matemática?</b>                                                               |                                                                                                                                                                                       |
| <b>Categoria 1: Necessidade de Mudanças no Processo Avaliativo</b><br>Subcategoria 1.1: Inclusão de questões abertas e projetos<br>Subcategoria 1.2: Adaptação ao contexto local                                                              | <b>Categoria 2: Manutenção do Modelo Atual</b><br>Subcategoria 2.1: Resultados já cumprem seu papel pedagógico<br>Subcategoria 2.2: Avaliações adequadas às demandas escolares atuais |

### 3.6 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

A presente pesquisa foi concebida e conduzida em conformidade com todos os preceitos éticos que regem investigações científicas envolvendo seres humanos, conforme estabelecido nas Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012; Brasil, 2016). Tais diretrizes visaram assegurar o respeito à dignidade, aos direitos, à segurança e ao bem-estar dos participantes, garantindo a integridade ética do processo de pesquisa em todas as suas etapas.

Nesse sentido, adotamos rigorosamente medidas que preservaram o sigilo e a confidencialidade das informações coletadas. A identidade dos participantes foi resguardada, sendo utilizada uma codificação específica na apresentação dos resultados: os(as) participantes foram identificados(as) como “P” para professores e “PA” para professoras, seguidos de uma numeração sequencial (por exemplo, PA14, PA5, PA22). Tal procedimento visou proteger a privacidade dos sujeitos da pesquisa, impedindo qualquer forma de identificação direta ou indireta.

O direito à autonomia dos participantes foi plenamente respeitado, assegurando-lhes o livre arbítrio para decidir sobre sua participação. O princípio do consentimento livre e esclarecido foi observado, permitindo que os(as) participantes desistissem da pesquisa a qualquer momento, sem que isso lhes acarretasse qualquer tipo de prejuízo. Além disso, foram respeitados valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos de cada indivíduo, garantindo um ambiente de respeito e acolhimento.

Em relação aos possíveis riscos associados à participação na pesquisa, destacamos alguns pontos relevantes:

- Cansaço ou aborrecimento ao responder questionários;
- Constrangimento ao se expor durante a realização de testes de qualquer natureza;
- Desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo;
- Possível divulgação de dados confidenciais.

Apesar desses potenciais riscos, adotamos medidas preventivas para minimizá-los, baseando nossas ações na promoção da liberdade de expressão, no respeito à privacidade e no compromisso com o bem-estar dos participantes. Garantimos o acesso livre aos espaços em que ocorreram as atividades da pesquisa, a possibilidade de escolha consciente em participar ou não, bem como o direito de

interromper a participação a qualquer momento. Além disso, foi assegurado o total sigilo das informações e o acesso aos resultados individuais e coletivos da pesquisa, incluindo o trabalho final.

Quanto aos benefícios, acreditamos que a participação proporcionou aos sujeitos da pesquisa a oportunidade refletirem sobre suas concepções e práticas profissionais. Tal experiência é uma oportunidade de revisitar suas ações pedagógicas, o que pode contribuir para o aprimoramento pessoal e profissional dos envolvidos. Para além dos ganhos individuais, a pesquisa teve um propósito social mais amplo, buscando fomentar discussões críticas que promovessem a conscientização da população, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e livre de preconceitos e discriminações. Nosso objetivo foi ultrapassar as concepções superficiais e explorar dimensões mais profundas da realidade, ampliando horizontes e desafiando paradigmas preestabelecidos.

#### **4 CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA SOBRE O SAEPE**

A avaliação externa ou em larga escala tornou-se um componente essencial das políticas educacionais implementadas pela União, Estados e Municípios, com o objetivo de monitorar e aprimorar o ensino no Brasil, possibilitando auxiliar na formulação de políticas públicas, no planejamento pedagógico e na gestão escolar. Como já abordado, esse tema é repleto de indagações no que tange à sua relevância, implicações e consequências, o que tem suscitado debates críticos.

No contexto do estado de Pernambuco, a articulação do SAEPE com os pressupostos do SAEB reflete a busca por alinhamento às diretrizes nacionais de avaliação, que priorizam a padronização e a comparabilidade dos dados educacionais. Esse alinhamento é essencial para assegurar que as informações geradas sejam úteis tanto para o estado quanto para o panorama nacional, contribuindo para a construção de políticas públicas integradas.

Nesse contexto, retomamos o objetivo geral da presente Dissertação que se propõe a analisar as concepções de Professores de Matemática do sertão do Pajeú sobre a Avaliação SAEPE e seus impactos na aprendizagem matemática dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.

Para tanto, propomos verificar o que pensam professores de Matemática do Sertão do Pajeú sobre os principais objetivos e implementações das avaliações em larga escala na disciplina de Matemática; identificar as concepções de professores de Matemática do Sertão do Pajeú sobre as avaliações do SAEPE em Matemática na prática pedagógica e na aprendizagem dos estudantes do 9º ano do Ensino; e examinar como as/os professoras/es de matemática do Sertão do Pajeú recebem e utilizam os resultados das avaliações do SAEPE, destacando o impacto desses dados em suas práticas pedagógicas e possíveis áreas de aprimoramento para o ensino da matemática.

Para alcançar tais objetivos, o presente capítulo encontra-se organizado em 3 partes que abordam os o que pensam as/os professoras/es/as sobre os objetivos das avaliações em larga escala na disciplina de Matemática, suas concepções sobre as vantagens, desvantagens e impactos do SAEPE e as possibilidades dos Resultados das Avaliações em Larga Escala.

#### 4.1 OBJETIVOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA

Neste tópico, são apresentados os resultados das respostas das/dos professoras/es de Matemática sobre os principais objetivos das avaliações em larga escala na disciplina. Essa primeira temática foi pensada como uma introdução ao tema, mesmo tendo como foco o SAEPE, também pensamos ser interessante uma questão que captasse as concepções das/dos professoras/es sobre os objetivos da avaliação em larga escala.

A análise está organizada em duas categorias principais: **diagnóstico educacional**, que aborda a utilização das avaliações para compreender o nível de aprendizagem, identificar lacunas no aprendizado e orientar políticas públicas; e **planejamento e intervenção pedagógica**, que explora como esses instrumentos podem subsidiar o reajuste de práticas pedagógicas e o monitoramento do desempenho ao longo do tempo.

Essas categorias refletem as concepções dos docentes sobre o papel estratégico das avaliações na melhoria do ensino e na promoção da qualidade educacional (Ver quadro a seguir).

**Quadro 6:** Concepções de professores sobre os principais objetivos das avaliações em larga escala na disciplina de Matemática.

| <b>Questão 1: Para você, quais são os principais objetivos das avaliações em larga escala na disciplina de Matemática?</b>                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Categoria 1: Diagnóstico Educacional (n = 19)</b><br>Subcategoria 1.1: Avaliação do nível de aprendizagem dos alunos<br>Subcategoria 1.2: Identificação de dificuldades e lacunas no aprendizado<br>Subcategoria 1.3: Orientação para políticas educacionais | <b>Categoria 2: Planejamento e Intervenção Pedagógica (n= 9)</b><br>Subcategoria 2.1: Reajuste de práticas pedagógicas<br>Subcategoria 2.2: Monitoramento do desempenho ao longo do tempo |

No Quadro 6, são apresentadas as categorias e subcategorias identificadas com base nas respostas dos/as professores de Matemática. Como dito, as respostas à questão sobre os objetivos das avaliações em larga escala na disciplina de Matemática foram organizadas em duas categorias principais: **Diagnóstico Educacional** e **Planejamento e Intervenção Pedagógica**, cada uma subdividida para detalhar as concepções das/dos professoras/es. Esses aspectos evidenciam a relevância das avaliações como instrumentos que integram diagnóstico, planejamento e ações práticas no ensino da Matemática

A primeira categoria inclui a avaliação do nível de aprendizagem dos alunos, a identificação de dificuldades e lacunas no aprendizado e o uso dos resultados para orientar políticas educacionais, destacando o papel das avaliações como ferramentas estratégicas para compreender o contexto escolar e promover a equidade. A segunda categoria abrange o reajuste de práticas pedagógicas e o monitoramento do desempenho ao longo do tempo, refletindo como as/os professoras/es utilizam os dados para adaptar metodologias e acompanhar a evolução dos estudantes. 19 respostas foram associadas à categoria 1 e nove respostas foram associadas à categoria 2. A seguir, apresentamos uma análise detalhada dos principais objetivos dessas avaliações, organizados nas duas categorias: **Diagnóstico Educacional e Planejamento e Intervenção**.

A **Categoria 1: Diagnóstico Educacional**, reflete a função das avaliações como instrumentos essenciais para mapear o desempenho dos alunos e compreender o contexto educacional de maneira ampla. Nesse sentido, foram identificadas três subcategorias.

A **Subcategoria 1.1: Avaliação do nível de aprendizagem dos alunos**, a qual destaca como as avaliações são utilizadas para medir o nível de conhecimento dos estudantes em diferentes etapas do ensino, que segundo as/os professoras/es, por meio delas, é possível identificar os avanços e retrocessos no processo de aprendizagem. Exemplos que materializam essa subcategoria são:

“Tem como objetivo de avaliar de maneira minuciosa o aprendizado do aluno em todo o ensino fundamental e de apresentar análises profundas relacionadas às práticas pedagógicas do corpo docente” (P1).

“Acompanhar e avaliar os desempenhos dos alunos ao longo dos anos” (PA22).

Na **Subcategoria 1.2: Identificação de dificuldades e lacunas no aprendizado**, evidencia-se o papel das avaliações em detectar áreas específicas de dificuldade. Os resultados permitem o diagnóstico de lacunas no aprendizado, facilitando a elaboração de estratégias específicas para sanar essas deficiências.

“As avaliações ajudam a diagnosticar o nível de conhecimento dos alunos e identificar dificuldades prioritárias, permitindo intervenções direcionadas” (PA8).

“Avaliar e diagnosticar as principais dificuldades e aprendizados na disciplina e traçar estratégias para melhorar a qualidade do ensino a partir dos dados obtidos” (PA30).

A **Subcategoria 1.3: Orientação para políticas educacionais**, as avaliações são apontadas como fundamentais para embasar decisões no âmbito das políticas públicas educacionais. Elas permitem identificar desigualdades e redirecionar metas e recursos para atender às necessidades específicas das escolas e dos alunos. Os depoimentos ressaltam que:

“Mensurar os níveis de aprendizagem dos estudantes, para assim desenvolver novas políticas educacionais que atendam às necessidades dos estudantes” (PA3).

“Essencial para a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino e redirecionamento das metas das unidades escolares” (PA17).

Dando continuidade, a **Categoria 2: Planejamento e Intervenção Pedagógica** reflete o uso dos resultados das avaliações em larga escala como subsídio para a adaptação de práticas pedagógicas e para o acompanhamento contínuo do progresso educacional. Nesse contexto, foram identificadas duas subcategorias que evidenciam como esses dados são aproveitados no ambiente escolar.

A **Subcategoria 2.1: Reajuste de práticas pedagógicas** destaca como os resultados das avaliações são utilizados para modificar e aprimorar as metodologias de ensino, garantindo que as necessidades dos alunos sejam atendidas. Segundo as/os professoras/es, esses ajustes permitem que o ensino seja mais eficiente e alinhado aos objetivos educacionais. Exemplos que ilustram essa subcategoria incluem:

“Avaliar o desempenho escolar e o aprendizado dos alunos a nível nacional, estadual e individual, para que possam ser feitos os reajustes necessários” (PA13).

“Avaliar o aluno, podendo identificar o que precisa melhorar, servindo também para o docente identificar possíveis abordagens diferentes no processo de ensino” (P27).

Na **Subcategoria 2.2: Monitoramento do desempenho ao longo do tempo**, destaca-se o papel das avaliações como ferramentas para acompanhar a evolução dos estudantes e identificar tendências de aprendizado. Isso permite



uma análise contínua do desempenho educacional, ajudando a planejar intervenções de longo prazo. Exemplos que materializam essa subcategoria são:

“Acompanhar a evolução do estudante ao longo dos anos” (P6).

“Os resultados permitem monitorar o desempenho ao longo do tempo e comparar diferentes escolas ou regiões, ajudando a identificar melhores práticas e a promover a equidade na educação” (PA8).

A **Categoria 2** evidencia que as avaliações em larga escala não apenas informam sobre o desempenho atual dos alunos, mas também orientam as/os professoras/es e gestores na implementação de estratégias pedagógicas mais eficazes, consolidando sua relevância no contexto educacional.

Ao reunir as concepções das/dos professoras/es, fica evidente que as avaliações em larga escala são vistas como indispensáveis tanto para o diagnóstico quanto para o planejamento pedagógico. Contudo, é necessário refletir sobre como esses objetivos podem ser efetivamente alcançados. A identificação de dificuldades e lacunas, por exemplo, é amplamente reconhecida como um ponto forte das avaliações. No entanto, sua aplicação prática ainda enfrenta desafios, como a demora na devolutiva dos resultados e a falta de recursos para implementar intervenções efetivas.

Além disso, a utilização dos dados para orientar políticas educacionais destaca o potencial estratégico dessas avaliações, mas exige maior integração entre gestores, professores e a comunidade escolar. As respostas demonstram um reconhecimento consistente do valor das avaliações, mas também indicam que há espaço para melhorias no aproveitamento dos resultados para transformar a prática educacional.

As respostas sugerem que as avaliações em larga escala na Matemática têm um caráter multifuncional, servindo tanto para diagnosticar o aprendizado quanto para orientar práticas pedagógicas e políticas públicas. Além disso, a preocupação com a equidade educacional e o monitoramento contínuo emergem como temas centrais.

Com base nas respostas das/dos professoras/es, percebe-se que eles têm uma percepção predominantemente funcional e pragmática sobre o tema das avaliações em larga escala. Suas respostas indicam que veem essas avaliações como instrumentos importantes tanto para o diagnóstico da aprendizagem quanto para a gestão e planejamento educacional. Essa percepção reflete uma compreensão ampla

dos objetivos das avaliações, mas também evidencia algumas críticas e limitações associadas ao seu uso.

Apesar das concepções positivas, alguns professores apresentam críticas ao modelo atual das avaliações em larga escala. P12, por exemplo, menciona que “o que vemos que ocorre é uma competição, e uma luta louca para se obter resultados, ignorando que cada ano é um ano, que cada turma avaliada é uma turma diferente.” Essa crítica reflete uma insatisfação com a pressão gerada pelas avaliações e a falta de uma abordagem contextualizada, que considere as especificidades de cada turma e momento.

De modo geral, as/os professoras/es percebem as avaliações em larga escala como ferramentas relevantes para o diagnóstico, planejamento e promoção da equidade educacional. No entanto, apontam a necessidade de aperfeiçoar sua aplicação e interpretação, evitando efeitos adversos, como a competição entre escolas e a pressão excessiva sobre alunos e professores. Essas concepções refletem uma visão equilibrada, que reconhece tanto as potencialidades quanto os desafios associados ao tema.

Considerando o que foi encontrado nas respostas das/dos professoras/es e estudos sobre o tema é possível destacar que autores como Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) enfatizam que as avaliações em larga escala possuem uma função central de diagnóstico, permitindo identificar lacunas no aprendizado dos alunos e orientar políticas educacionais. Essas avaliações não são neutras, pois carregam critérios e metodologias que devem ser explicitados e justificados, já que possuem um interesse público envolvido.

De acordo com Basso, Ferreira e Oliveira (2021), as avaliações de larga escala desempenham um papel crucial na formulação de políticas públicas educacionais, sendo utilizadas como evidências empíricas para a alocação de recursos, formação docente e desenvolvimento de materiais pedagógicos. Os autores ressaltam que, ao fornecer um retrato da qualidade do ensino, essas avaliações possibilitam um diagnóstico detalhado do sistema educacional, identificando tanto avanços quanto deficiências estruturais e pedagógicas.

Nesse sentido, Ribeiro e Sousa (2023) apontam que as avaliações educacionais servem para medir a qualidade da educação básica e orientar a elaboração de políticas que busquem a equidade e a eficiência nos processos de ensino-aprendizagem. No entanto, os autores também destacam a existência de

diferentes perspectivas sobre essas avaliações, variando entre apoio incondicional, apoio crítico e recusa categórica. Isso evidencia que, embora sejam amplamente reconhecidas como ferramentas diagnósticas, há questionamentos sobre sua real efetividade e seus impactos na prática pedagógica.

Outro aspecto relevante do diagnóstico educacional é a capacidade de monitoramento e identificação de dificuldades na aprendizagem. Segundo Basso, Ferreira e Oliveira (2021), os resultados das avaliações possibilitam a verificação do desempenho dos alunos e a comparação entre diferentes redes de ensino, permitindo intervenções mais direcionadas e a implementação de estratégias pedagógicas específicas para superar deficiências identificadas.

Além disso, Ribeiro e Sousa (2023) destacam que as avaliações como o SAEB e PISA fornecem dados sobre os fatores que influenciam o rendimento dos alunos, auxiliando na formulação de programas de capacitação docente e na adequação curricular. Entretanto, os autores alertam que a ênfase excessiva nos testes padronizados pode limitar a compreensão do processo educativo, uma vez que aspectos socioemocionais e contextuais dos estudantes nem sempre são considerados.

Apesar da importância das avaliações em larga escala para o diagnóstico educacional, há desafios na forma como os dados são utilizados. Segundo Basso, Ferreira e Oliveira (2021), um dos principais entraves é a dificuldade na interpretação dos resultados pelos gestores educacionais e professores, o que pode comprometer a implementação de políticas efetivas. Muitas vezes, os dados são usados de maneira burocrática, sem que haja um aprofundamento nas reais causas dos problemas diagnosticados.

Outro problema apontado por Ribeiro e Sousa (2023) é a possibilidade de os resultados das avaliações servirem mais para a criação de rankings e para a responsabilização de escolas e professores do que para a melhoria efetiva da qualidade do ensino. Os autores ressaltam que, sem uma contextualização adequada, as avaliações podem reforçar desigualdades e levar a um ensino focado na preparação para os testes, em detrimento de uma aprendizagem significativa.

As avaliações também desempenham um papel estratégico na orientação do planejamento e da intervenção pedagógica. Professores e pesquisadores apontam que os dados gerados podem ser utilizados para reajustar práticas de ensino, monitorar a evolução do aprendizado e identificar dificuldades específicas dos alunos.

Exemplos concretos incluem a adaptação de metodologias e a reformulação de conteúdos para atender melhor às necessidades identificadas. No entanto, há desafios, como a demora na devolução dos resultados e a falta de recursos para implementar mudanças efetivas (Santos; Ferreira; Simões, 2019).

Além disso, o uso dessas avaliações na remuneração de professores, como no caso do Bônus de Desempenho Educacional (BDE) em Pernambuco, levanta preocupações sobre o estreitamento curricular. Segundo Silva (2022), essa política acaba privilegiando disciplinas avaliadas, como Língua Portuguesa e Matemática, enquanto outras áreas do conhecimento perdem espaço nas práticas pedagógicas.

Embora as avaliações em larga escala sejam amplamente utilizadas para monitorar e melhorar a qualidade do ensino, diversos autores alertam para seus efeitos colaterais. Gomes (2016) afirma que o aumento dessas avaliações não tem se traduzido necessariamente em melhoria na qualidade da educação, uma vez que, isoladamente, elas não são suficientes para transformar a realidade escolar. Casassus (2013) reforça essa visão, destacando que, muitas vezes, os resultados dessas avaliações são utilizados para justificar políticas educacionais sem considerar as reais necessidades das escolas e dos alunos.

Outro ponto crítico é a tendência de transformar avaliações externas em ferramentas de ranqueamento e competição entre escolas. De acordo com Brito e Silva (2024) e Silva (2018), essa abordagem pode comprometer a equidade educacional, pressionando professores e alunos para o "ensino para o teste" em detrimento de um aprendizado mais significativo.

Os autores analisados convergem na ideia de que as avaliações em larga escala são instrumentos fundamentais para o diagnóstico educacional, permitindo a identificação de fragilidades no sistema e fornecendo subsídios para a formulação de políticas públicas. No entanto, alertam para os desafios relacionados ao uso adequado dos resultados, destacando a necessidade de uma abordagem mais crítica e contextualizada. Para que essas avaliações cumpram seu papel de forma efetiva, é essencial que seus dados sejam utilizados não apenas para mensuração e *accountability*, mas para a construção de estratégias pedagógicas que garantam uma educação mais equitativa e de qualidade.

A seguir, são apresentadas as respostas das/dos professoras/es quanto ao SAEPE, com o propósito de examinar como as/os professoras/es de matemática do Sertão do Pajeú recebem e utilizam os resultados das avaliações em larga escala,

avaliando o impacto desses dados em suas práticas pedagógicas e identificando possíveis áreas de aprimoramento para o ensino da matemática.

#### 4.2 SAEPE: VANTAGENS, DESVANTAGENS E IMPACTOS

Neste tópico, serão apresentados os resultados das respostas das/dos professoras/es de Matemática sobre o SAEPE, destacando suas vantagens, desvantagens e impactos no contexto educacional. A análise busca evidenciar como os docentes percebem os benefícios do sistema para a melhoria do ensino, os desafios enfrentados em sua implementação e os reflexos nas práticas pedagógicas e no desempenho dos estudantes. Essa abordagem permite compreender as potencialidades e limitações do SAEPE enquanto ferramenta de avaliação em larga escala.

**Quadro 7:** Vantagens e desvantagens das avaliações do SAEPE em Matemática no Sertão do Pajeú.

| <b>Questão 2: Na sua opinião, quais as vantagens e desvantagens das avaliações do SAEPE em Matemática no Sertão do Pajeú?</b>                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Categoria 1: Vantagens (n = 20)</b><br>Subcategoria 1.1: Diagnóstico do desempenho dos estudantes<br>Subcategoria 1.2: Planejamento pedagógico baseado nos resultados<br>Subcategoria 1.3: Incentivo à melhoria da qualidade do ensino | <b>Categoria 2: Desvantagens (n = 17)</b><br>Subcategoria 2.1: Pressão e ansiedade sobre alunos e professores<br>Subcategoria 2.2: Foco limitado nos descritores avaliados<br>Subcategoria 2.3: Desigualdade de oportunidades |

O quadro da **Questão 2** organiza as concepções das/dos professoras/es sobre as vantagens e desvantagens das avaliações do SAEPE em Matemática no Sertão do Pajeú. A análise revelou duas categorias principais: **Vantagens** e **Desvantagens**, que foram subdivididas em três subcategorias cada.

As vantagens estão associadas à capacidade das avaliações de fornecerem diagnósticos detalhados sobre o desempenho dos alunos, embasarem o planejamento pedagógico e incentivarem melhorias na qualidade do ensino. Por outro lado, as desvantagens dizem respeito à pressão gerada sobre professores e alunos, ao foco restrito nos conteúdos avaliados e às desigualdades estruturais que afetam os resultados.

De forma geral, o quadro demonstra a complexidade do impacto das avaliações em larga escala. Enquanto oferecem dados relevantes para decisões pedagógicas e estratégicas, também apresentam desafios que, se não enfrentados, podem

comprometer sua eficácia. Assim, a análise detalhada de cada categoria e subcategoria permite uma visão mais aprofundada dos benefícios e limitações apontados pelas/os professoras/es.

Com base na análise das respostas sobre as vantagens e desvantagens das avaliações do SAEPE em Matemática no Sertão do Pajeú, foi possível identificar **duas categorias principais** e suas respectivas **subcategorias**, considerando o maior número de respostas das/dos professoras/es.

A seguir, apresentamos uma análise detalhada das concepções das/dos professoras/es sobre as vantagens e desvantagens das avaliações do SAEPE em Matemática, organizadas em duas categorias principais: Vantagens e Desvantagens. Cada categoria foi subdividida em subcategorias que representam as dimensões mais relevantes apontadas pelos docentes.

**A Categoria 1: Vantagens**, reflete os aspectos positivos atribuídos às avaliações em larga escala, destacando como essas ferramentas são utilizadas para diagnosticar o desempenho dos estudantes, embasar o planejamento pedagógico e incentivar a melhoria da qualidade do ensino. Nesse contexto, foram identificadas três subcategorias.

Na **Subcategoria 1.1: Diagnóstico do desempenho dos estudantes**, agrupa respostas nas quais as/os professoras/es consideram as avaliações do SAEPE como instrumentos valiosos para mapear o nível de desempenho dos alunos, oferecendo uma visão ampla de suas habilidades e competências. Segundo os docentes, essa visão permite intervenções direcionadas e a compreensão das necessidades educacionais. Exemplos destas respostas podem ser visualizadas a seguir:

“A avaliação em larga escala mede o nível de aprendizagem dos estudantes nos anos finais, mostrando um raio-x desse aprendizado” (PA4).

“Conhecer o desempenho dos alunos para melhorar as habilidades” (P29).

“Com essa avaliação, todos os envolvidos na educação têm uma diagnose de como está a aprendizagem em Matemática no Estado” (PA28).

Na **Subcategoria 1.2: Planejamento pedagógico baseado nos resultados**, nesta subcategoria, as/os professoras/es ressaltam como os dados das avaliações são fundamentais para embasar estratégias pedagógicas que atendam às

necessidades específicas dos estudantes. Os resultados possibilitam ajustes eficazes no planejamento educacional.

“Os resultados ajudam a identificar as dificuldades dos alunos e planejar ações específicas para melhorias” (PA7).

“Propicia que os municípios e estados tenham um parecer de como vai o andamento da educação e quais ações devem ser tomadas” (PA30).

“Identificar os níveis de proficiência por descritores permite elaborar planos de intervenção e reensino” (PA21).

Já na **Subcategoria 1.3: Incentivo à melhoria da qualidade do ensino**, as/os professoras/es reconhecem o impacto das avaliações do SAEPE na motivação para buscar práticas pedagógicas mais eficazes e na promoção de um ensino de maior qualidade.

“As avaliações incentivam as escolas e professores a buscarem novas estratégias, melhorando suas práticas pedagógicas às necessidades específicas dos alunos” (PA7).

“Estimular o aluno no estudo da Matemática” (P19).

“Os dados concretos permitem avaliar o impacto de iniciativas voltadas ao ensino de Matemática” (P14).

A **Categoria 2: Desvantagens**, destaca as limitações e desafios associados às avaliações do SAEPE, apontados pelas/os professoras/es como barreiras que podem comprometer sua eficácia. Três subcategorias principais foram identificadas.

Especificamente, na **Subcategoria 2.1: Pressão e ansiedade sobre alunos e professores**, estão agrupadas respostas nas quais as/os professoras/es alertam que a pressão gerada pelas avaliações, tanto sobre docentes quanto sobre discentes, pode impactar negativamente o ambiente escolar. A cobrança por resultados é apontada como um fator que gera estresse e desmotivação.

“A cobrança desenfreada por resultados acaba deixando professores e estudantes cada vez mais ansiosos, provocando doenças psicossomáticas” (PA3).

“Muitas vezes transferimos nossa tensão para os alunos, o que os deixa cansados e desmotivados” (PA8).

“A competição existente entre gerências, municípios e escolas contribui para essa pressão excessiva” (P12).

Na **Subcategoria 2.2: Foco limitado nos descritores avaliados**, a ênfase exclusiva nos descritores avaliados pelo SAEPE pode restringir o aprendizado, negligenciando outras habilidades essenciais para a formação dos estudantes.

“O foco excessivo no desempenho desvia a aprendizagem significativa na área de Matemática e em diversas outras” (PA7).

“Devido à avaliação do SAEPE, outras disciplinas são deixadas de lado” (P19).

“A avaliação deveria contemplar todos os conteúdos que precisam ser vistos naquela série, evitando prejuízos ao aprendizado” (P27).

Na **Subcategoria 2.3: Desigualdade de oportunidades**, as avaliações são criticadas por não considerarem as desigualdades estruturais entre regiões e escolas, o que compromete uma análise justa e equitativa dos resultados.

“As avaliações precisam de um olhar mais equitativo, pois vivemos em um país onde as oportunidades não são as mesmas” (PA5).

“A avaliação deveria ser feita de acordo com a realidade de cada município” (PA22).

“Fatores emocionais, físicos e sociais influenciam no resultado individual dos alunos” (P25).

Diante do exposto, a análise das vantagens e desvantagens das avaliações do SAEPE demonstra que, enquanto essas ferramentas são amplamente reconhecidas como essenciais para o diagnóstico e planejamento pedagógico, suas limitações apontam para a necessidade de adaptações no processo avaliativo.

A pressão emocional, o foco restrito nos descritores e as desigualdades regionais são aspectos que demandam atenção para que os benefícios sejam maximizados. Assim, estratégias que ampliem o escopo das avaliações, promovam suporte emocional e considerem as especificidades contextuais das escolas podem potencializar os impactos positivos das avaliações em larga escala e mitigar suas limitações.

As avaliações do SAEPE são ferramentas valiosas para o diagnóstico e planejamento educacional, oferecendo subsídios para melhorar a aprendizagem e promover a equidade. No entanto, apresentam desafios significativos, como a pressão emocional, a falta de inclusividade e a demora nos feedbacks. Para maximizar seus benefícios, é essencial aprimorar os processos avaliativos, adotando práticas que



considerem as necessidades individuais dos alunos e reduzam a ansiedade sobre os resultados. Uma abordagem mais equilibrada permitirá que essas avaliações cumpram plenamente seu papel de instrumento para a melhoria da educação.

Dando continuidade, também buscamos saber sobre as concepções dos/as professores/as de Matemática a respeito das influencias e impactos da avaliação SAEPE de Matemática. A Figura a seguir ilustra as respostas de 30 professores à questão “Como as práticas avaliativas do SAEPE influenciam suas estratégias pedagógicas em sala de aula?”. Esta questão será apresentado em forma de gráfico, pois as no questionário utilizamos opções de respostas, conforme expostas nas letras A, B, C e D.

**Figura 8:** Como o SAEPE influencia as estratégias pedagógicas das/dos professoras/es de Matemática.



Com base nos resultados, é possível verificar que a maioria dos/as professores/as disseram que integram os conteúdos das avaliações externas com outras atividades pedagógicas (vermelho), o que representa 60% das respostas, sendo a categoria com maior percentual. Outros 36,7% das/dos professoras/es disseram que direcionam grande parte do tempo para a preparação específica para essas avaliações. Apenas 3,3% disseram adaptar apenas parcialmente as estratégias de ensino (amarelo) - Representa uma pequena fração das respostas.

Dando continuidade, foi questionado as/os professoras/es sobre quais os impactos da avaliação SAEPE de Matemática na dinâmica da escola e na sua prática docente. As respostas foram categorizadas no quadro a seguir:

**Quadro 8:** Impactos da avaliação SAEPE de Matemática na dinâmica da escola e na sua prática docente

| Questão 3: Quais os impactos da avaliação SAEPE de Matemática na dinâmica da escola e na sua prática docente?                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Categoria 1: Impactos Positivos (n = 18)</b><br>Subcategoria 1.1: Valorização e reflexão sobre a prática docente<br>Subcategoria 1.2: Diagnóstico para intervenções pedagógicas<br>Subcategoria 1.3: Incentivo ao trabalho em equipe | <b>Categoria 2: Impactos Negativos (n = 20)</b><br>Subcategoria 2.1: Pressão por resultados<br>Subcategoria 2.2: Sobrecarga de trabalho<br>Subcategoria 2.3: Desmotivação de alguns estudantes |

O quadro sobre os impactos da avaliação SAEPE de Matemática evidencia como essa ferramenta influencia tanto a organização e práticas pedagógicas na escola quanto a atuação das/dos professoras/es. A análise das respostas das/dos professoras/es sobre os impactos do SAEPE de Matemática revela aspectos que influenciam tanto positivamente quanto negativamente a dinâmica escolar e a prática pedagógica. Esses impactos foram organizados em duas categorias principais: **Impactos Positivos** e **Impactos Negativos**, com três subcategorias em cada uma, detalhando as diferentes dimensões percebidas pelos docentes.

Na **Categoria 1: Impactos Positivos**, reflete os benefícios que o SAEPE traz ao ambiente escolar e à prática pedagógica, destacando a valorização docente, o diagnóstico para intervenções pedagógicas e o incentivo ao trabalho em equipe. Esta categoria reflete o potencial dessa ferramenta como um recurso estratégico para a melhoria do ensino de Matemática, tanto na prática docente quanto na dinâmica escolar.

As/os professoras/es percebem a avaliação como uma oportunidade para valorizar e refletir sobre suas práticas pedagógicas, utilizando os resultados para identificar lacunas no aprendizado e planejar intervenções específicas. Além disso, o trabalho colaborativo entre professores, gestores e demais atores educacionais é frequentemente destacado como um ponto de fortalecimento da comunidade escolar.

No entanto, é importante considerar que a maximização dos impactos positivos depende de um suporte contínuo aas/os professoras/es, tanto em termos de formação quanto de recursos pedagógicos, para que possam interpretar e aplicar os resultados de forma eficaz. A valorização do trabalho docente e a promoção de uma cultura de colaboração e aprendizado constante são fundamentais para consolidar os avanços

gerados por avaliações como o SAEPE, potencializando seus benefícios no processo de ensino-aprendizagem.

Na **Subcategoria 1.1: Valorização e reflexão sobre a prática docente**, as/os professoras/es percebem a avaliação como uma oportunidade para refletir sobre suas práticas pedagógicas e aprimorar suas estratégias de ensino, o que gera impactos positivos no aprendizado dos estudantes.

“A avaliação do SAEPE vem impactando de forma positiva, valorizando o trabalho realizado por todos os profissionais que estão diretamente ligados à avaliação” (P1).

“Os educadores podem refletir sobre suas metodologias de ensino e buscar novas abordagens que possam ser mais eficazes para seus alunos” (PA8).

“A avaliação desempenha uma função energizante, à medida que serve de incentivo ao estudo e feedback para o aluno, permitindo que ele conheça seus erros e acertos” (PA17).

Na **Subcategoria 1.2: Diagnóstico para intervenções pedagógicas**, o SAEPE é considerado um instrumento fundamental para identificar lacunas no aprendizado e planejar ações pedagógicas que atendam às necessidades específicas dos alunos.

“A escola tem papel essencial, principalmente no planejamento de ações de intervenção, para sanar as dificuldades do alunado no estudo de descritores críticos” (P16).

“Os resultados permitem que os professores saibam exatamente onde devem concentrar seus esforços para melhorar o desempenho dos alunos” (PA7).

“O SAEPE faz com que se volte o olhar da escola, não só para a turma avaliada, mas para as demais faixas etárias de ensino, observando que as habilidades ainda não desenvolvidas podem estar relacionadas a lacunas anteriores” (PA30).

Já na **Subcategoria 1.3: Incentivo ao trabalho em equipe**, a avaliação é percebida como promovendo uma maior colaboração entre professores, gestão escolar e outros atores educacionais, fortalecendo o trabalho coletivo.

“A escola junto com todo o corpo docente se planeja para vivenciar este momento, mostrando o esforço coletivo de toda a equipe” (PA28).

“O trabalho em equipe feito pela escola foi um dos pilares mais importantes para que conseguíssemos um trabalho com excelência” (P27).

“A avaliação é um momento esperado por todos, e a parceria entre os profissionais da escola faz toda a diferença” (P19).

Dando continuidade, na **Categoria 2: Impactos Negativos**, apesar dos benefícios identificados, a avaliação também apresenta desafios que impactam negativamente a dinâmica escolar e a prática docente. As/Os professoras/es destacam a pressão por resultados, a sobrecarga de trabalho e a desmotivação de alguns alunos.

A **Categoria 2: Impactos Negativos** da avaliação SAEPE de Matemática evidencia os desafios e limitações enfrentados por professores e estudantes no contexto dessa prática avaliativa. Embora a avaliação tenha como objetivo melhorar a qualidade do ensino, os relatos destacam questões como a **pressão por resultados**, que gera tensão e ansiedade entre os profissionais e alunos, impactando negativamente o ambiente escolar. Professores relatam que essa cobrança excessiva pode desviar o foco do aprendizado significativo para atender metas pré-estabelecidas, o que muitas vezes resulta em sobrecarga de trabalho.

Outro ponto crítico é a **desmotivação de alguns estudantes**, que, por não compreenderem a relevância da avaliação, não se engajam adequadamente no processo. Isso compromete a validade dos resultados e dificulta o planejamento pedagógico. Esses desafios ressaltam a importância de uma abordagem mais equilibrada, que contemple o bem-estar de todos os envolvidos, promovendo uma cultura avaliativa que vá além da competição e da pressão, valorizando o aprendizado significativo e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Portanto, a análise dos impactos negativos sugere a necessidade de ajustes no formato e na aplicação das avaliações em larga escala. Estratégias como a ampliação do suporte institucional, a personalização das metas para contextos específicos e a criação de programas que incentivem o engajamento dos alunos e professores podem reduzir os efeitos adversos e tornar o SAEPE uma ferramenta ainda mais eficaz para a melhoria educacional.

Na **Subcategoria 2.1: Pressão por resultados**, a cobrança excessiva por resultados é um dos principais problemas apontados, gerando ansiedade tanto para as/os professoras/es quanto para os alunos.

“Já tive turmas avaliadas por diversos anos; existe uma tensão muito grande entre os professores para 'bater' ou ampliar os resultados dos anos anteriores” (P12).

“A cobrança desenfreada por resultados pode gerar estresse e desviar a atenção do aprendizado significativo” (PA7).

“A competição existente entre gerências, municípios e escolas contribui para essa pressão excessiva” (P12).

Na **Subcategoria 2.2: Sobrecarga de trabalho**, a preparação para o SAEPE frequentemente resulta em uma sobrecarga para os professores, com intensificação das atividades pedagógicas e planejamento.

“É uma correria! Muitas resoluções de simulados, intensivo com os alunos... Parceria que exige muito das/dos professoras/es” (P19).

“O trabalho em torno das avaliações demanda esforços intensos e, muitas vezes, desproporcionais para os docentes” (P12).

“A preparação para o SAEPE exige planejamento exaustivo e muitas atividades extras, como aulas e reforços” (PA8).

Na **Subcategoria 2.3: Desmotivação de alguns estudantes**, outro impacto negativo é a desmotivação de estudantes, que muitas vezes não enxergam a importância da avaliação e, por isso, não se dedicam ao processo.

“A maioria dos alunos não dá muita importância, obrigando educadores e gestores a insistirem para que realizem a avaliação” (PA13).

“Muitos alunos respondem à avaliação sem foco nas questões, comprometendo os resultados” (PA28).

“Alguns alunos não compreendem a relevância da avaliação e acabam desmotivados, o que dificulta a interpretação precisa dos resultados” (P9).

Os impactos positivos da avaliação SAEPE destacam sua relevância como ferramenta de diagnóstico e planejamento pedagógico, além de seu potencial para valorizar a prática docente e incentivar o trabalho em equipe. Contudo, os desafios associados, como a pressão por resultados, a sobrecarga de trabalho e a desmotivação estudantil, evidenciam a necessidade de ajustes no processo avaliativo. Estratégias que reduzam os impactos negativos, como maior apoio emocional e

institucional, podem potencializar os benefícios das avaliações e torná-las mais eficazes no contexto educacional.

Com vistas a aprofundar as discussões sobre as concepções dos/as professores/as de Matemática sobre o SAEPE, indagamos como o que pensam sobre os impactos das avaliações do SAEPE na aprendizagem dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. No Quadro 9 são apresentadas as respostas categorizadas para esse questionamento.

**Quadro 9:** Impactos da avaliação do SAEPE de Matemática na aprendizagem dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.

| <b>Questão 4: Como você percebe os impactos da avaliação do SAEPE de Matemática na aprendizagem dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental?</b>                                                                                               |                                                                                                                                                               |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Categoria 1: Impactos Positivos na Aprendizagem (n = 17)</b><br>Subcategoria 1.1: Diagnóstico de habilidades críticas<br>Subcategoria 1.2: Desenvolvimento de competências matemáticas<br>Subcategoria 1.3: Preparação para avaliações futuras | <b>Categoria 2: Desafios e Limitações (n = 20)</b><br>Subcategoria 2.1: Influência de fatores externos<br>Subcategoria 2.2: Falta de motivação dos estudantes |

O quadro referente à **Questão 4: “Como você percebe os impactos da avaliação do SAEPE de Matemática na aprendizagem dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental?”** apresenta uma visão organizada das concepções docentes sobre os efeitos desse instrumento avaliativo. As respostas foram agrupadas em duas categorias principais: **Impactos Positivos na Aprendizagem** e **Desafios e Limitações**.

A **Categoria 1: Impactos Positivos na Aprendizagem** destaca os benefícios percebidos pelas/os professoras/es no uso do SAEPE. Essa categoria está subdividida em três subcategorias: **Diagnóstico de habilidades críticas**, que evidencia o papel das avaliações em identificar lacunas e necessidades específicas dos alunos; **Desenvolvimento de competências matemáticas**, que reflete o fortalecimento de habilidades essenciais como raciocínio lógico e resolução de problemas; e **Preparação para avaliações futuras**, que ressalta como o SAEPE contribui para familiarizar os estudantes com exames formais, fortalecendo sua confiança e habilidades estratégicas.

Por outro lado, a **Categoria 2: Desafios e Limitações** expõe os entraves associados ao processo avaliativo. Suas subcategorias incluem a **Influência de fatores externos**, como ansiedade, cansaço ou dificuldades socioeconômicas, que podem impactar o desempenho dos alunos; e a **Falta de motivação dos estudantes**,

que reflete o baixo engajamento e valorização da avaliação por parte de alguns discentes, comprometendo os resultados obtidos.

Este quadro oferece uma análise abrangente, abordando tanto os avanços quanto os desafios associados ao SAEPE, destacando seu papel significativo na educação, mas também apontando áreas para melhorias no engajamento e suporte aos estudantes e professores.

A **avaliação SAEPE de Matemática** no 9º ano do Ensino Fundamental apresenta impactos significativos na aprendizagem dos estudantes, os quais podem ser organizados em duas categorias principais: **Impactos Positivos na Aprendizagem** e **Desafios e Limitações**. A seguir, as subcategorias relacionadas a essas dimensões são detalhadas e exemplificadas com trechos das respostas das/dos professoras/es.

A **Categoria: Impactos Positivos na Aprendizagem**, explora como a avaliação promove avanços no aprendizado dos estudantes e fornece dados relevantes para intervenções pedagógicas. Na **Subcategoria 1.1: Diagnóstico de habilidades críticas**, a avaliação é reconhecida como uma ferramenta diagnóstica essencial para identificar lacunas e dificuldades específicas no aprendizado dos estudantes. Por meio dela, as/os professoras/es podem compreender melhor as áreas que exigem maior atenção e planejar estratégias direcionadas para melhorar o desempenho dos alunos.

“Nota-se os impactos desta avaliação à medida que estamos trabalhando junto ao aluno, percebemos suas dificuldades e, ao longo de todo o processo trabalhado, é perceptível o desenvolvimento e a evolução de cada estudante no processo ensino-aprendizagem” (P1).

“Serve para diagnosticar os diferentes níveis dos estudantes, permitindo que eles se autoavaliem” (P2).

“O impacto é real e preciso. Basta analisarmos o resultado de uma avaliação diagnóstica interna que se faz no início do ano letivo e fazer um comparativo com o desempenho ao final do ano” (PA4).

Na **Subcategoria 1.2: Desenvolvimento de competências matemáticas**, além do diagnóstico, o SAEPE é visto como um meio de fomentar o desenvolvimento de competências fundamentais na Matemática, como raciocínio lógico e resolução de problemas. As/os professoras/es destacam que a avaliação orienta o ensino, promovendo o foco em habilidades essenciais para o desempenho dos alunos.

“O SAEPE orienta o ensino ao definir habilidades essenciais, promovendo foco em competências fundamentais como raciocínio lógico e resolução de problemas” (PA7).

“Reconhecimento e validação de conteúdos trabalhados, promovendo a continuidade da aprendizagem matemática” (P18).

“A aprendizagem tem que vir desde os anos anteriores. O 9º ano será aprimorado, dando sequência ao desenvolvimento em Matemática” (P19).

Já **Subcategoria 1.3: Preparação para avaliações futuras**, as/os professoras/es também destacam que a avaliação prepara os estudantes para desafios futuros, como o ingresso no ensino médio e exames formais. Essa preparação envolve o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e emocionais, fundamentais para o sucesso em etapas educacionais posteriores.

“Sem dúvidas, estimula os alunos, despertando-os para uma realidade tão próxima que é o ensino médio” (P10).

“Os alunos procuram estar mais atentos aos conteúdos de Matemática, aprendendo a controlar a ansiedade e a administrar bem o tempo durante os simulados” (PA28).

“Positivamente, pois ao preparar os alunos para tal avaliação, estamos também preparando-os para o ensino médio, o qual precisa de uma base bem construída no fundamental” (PA30).

Embora os impactos positivos sejam notáveis, os desafios e limitações associados ao SAEPE também merecem destaque, especialmente no que diz respeito a fatores externos e à motivação dos estudantes. Assim, as respostas das/dos professoras/es formaram duas subcategorias. A primeira **Subcategoria 2.1: Influência de fatores externos**, como cansaço, ansiedade e contextos socioeconômicos, são apontados pelas/os professoras/es como elementos que podem comprometer o desempenho dos estudantes. Segundo as/os professoras/es, essas questões exigem atenção para garantir que a avaliação seja justa e representativa.

“A cobrança por resultados pode causar ansiedade nos alunos, limitando o aprendizado de habilidades não cobradas” (PA7).

“Durante a avaliação, nervosismo, problemas familiares e outros fatores externos podem interferir nos resultados” (P27).



“Muitas vezes, o foco e o bem-estar dos alunos no dia da avaliação são comprometidos, afetando diretamente o desempenho” (P29).

Na **Subcategoria 2.2: Falta de motivação dos estudantes**, foi enfatizada a falta de engajamento dos estudantes também é um desafio recorrente. Professores destacam que muitos alunos não valorizam a avaliação, o que compromete os resultados e torna o processo avaliativo menos eficaz.

“Vejo nesse período do ciclo estudantil um impacto um pouco mais negativo devido à faixa etária dos alunos, pois adolescentes tendem a ignorar a avaliação mais facilmente” (PA13).

“Sabemos que alguns respondem a prova sem foco nas questões, o que prejudica a medição precisa do aprendizado” (PA28).

“Alguns alunos realizam as provas sem compromisso, o que afeta a qualidade dos dados coletados” (P29).

Diante do exposto, podemos dizer que a avaliação SAEPE de Matemática apresenta um papel relevante na identificação de habilidades críticas, no desenvolvimento de competências e na preparação dos estudantes para desafios futuros. Contudo, as limitações relacionadas a fatores externos e à motivação dos alunos ressaltam a importância de estratégias pedagógicas que promovam maior engajamento e suporte emocional. Ao equilibrar os impactos positivos com ações voltadas à superação dos desafios, o SAEPE pode ser ainda mais eficaz em sua contribuição para a educação.

Além do exposto, buscamos saber sobre como os/as professores/as, ao receberem os resultados do SAEPE, como os dados influenciam os são utilizados na prática pedagógica. As principais respostas foram categorizadas e apresentadas no Quadro 10:

**Quadro 10:** Como usa os resultados das avaliações do SAEPE.

| Questão 5: Quando você recebe os resultados das avaliações do SAEPE, de que maneira esses dados influenciam ou são utilizados em sua prática pedagógica?                   |                                                                                                                                                                                  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Categoria 1: Utilização Pedagógica dos Resultados (n = 20)</b><br>Subcategoria 1.1: Planejamento de intervenções específicas<br>Subcategoria 1.2: Autoavaliação docente | <b>Categoria 2: Limitações no Uso dos Resultados (n = 20)</b><br>Subcategoria 2.1: Falta de suporte institucional<br>Subcategoria 2.2: Dificuldades na implementação de mudanças |

O quadro da **Questão 5**, que aborda como os resultados das avaliações do SAEPE influenciam ou são utilizados na prática pedagógica, está estruturado em duas categorias principais que refletem as diferentes formas de aproveitamento dos dados e os desafios associados ao seu uso.

**Categoria 1: Utilização Pedagógica dos Resultados.** Esta categoria reúne as práticas positivas e proativas que as/os professoras/es adotam ao interpretar e aplicar os resultados das avaliações em larga escala. Esta categoria destaca como as/os professoras/es utilizam os dados para melhorar suas práticas pedagógicas e promover intervenções eficazes.

A **Subcategoria 1.1: Planejamento de intervenções específicas** relaciona-se ao fato de que os resultados do SAEPE são frequentemente utilizados como ferramentas para diagnosticar deficiências no aprendizado e planejar estratégias direcionadas, como reforços e atividades específicas, visando melhorar o desempenho dos alunos em áreas críticas. Esses dados fornecem subsídios para ajustes pedagógicos alinhados às necessidades identificadas.

Os resultados do SAEPE permitem as/os professoras/es identificar lacunas no aprendizado dos alunos e planejar estratégias direcionadas para abordá-las. Essas intervenções são realizadas por meio de aulas de reforço, atividades diversificadas e revisões focadas em habilidades críticas.

“Os resultados da avaliação são utilizados nos planejamentos pedagógicos com o foco nas habilidades em defasagem” (P6).

“A partir dos resultados obtidos buscamos planejar em cima das habilidades onde se tem menor desempenho. Planejando de forma clara e objetiva, onde possamos partir sempre dos conhecimentos prévios dos alunos” (P24).

“Os resultados nos ajudam a diagnosticar em qual habilidade ou competência o aluno apresenta dificuldades e, com isso, revisar e ajustar nossas estratégias de ensino” (PA7).

Na **Subcategoria 1.2: Autoavaliação docente**, a avaliação também serve como um instrumento para que as/os professoras/es reflitam sobre suas práticas pedagógicas. Ao analisar os resultados, eles identificam pontos fortes e aspectos que precisam ser aprimorados, promovendo um processo contínuo de autoaperfeiçoamento profissional. As/os professoras/es também utilizam os resultados como ferramentas para avaliar e aprimorar suas próprias práticas pedagógicas, identificando áreas que demandam mudanças.

“Os resultados do SAEPE levam o professor a perceber se seu trabalho está direcionado no caminho certo ou se precisa mudar a metodologia para atender melhor às necessidades do aluno” (P9).

“Esse é um bom momento para nós professores refletirmos onde erramos e o que podemos fazer para melhorar” (PA13).

“Os resultados permitem analisar quais práticas surtiram efeito e melhorar naquilo que não funcionou” (PA28).

Na **Categoria 2: Limitações no Uso dos Resultados**, apesar das contribuições positivas, existem desafios e limitações que dificultam a aplicação efetiva dos resultados nas práticas pedagógicas. A **Subcategoria 2.1: Falta de suporte institucional**, em alguns contextos, as/os professoras/es relatam dificuldades devido à ausência de formação adequada ou à falta de recursos que os auxiliem a interpretar e aplicar os dados de forma eficaz. Essa lacuna pode limitar o potencial das avaliações como ferramentas de melhoria educacional. A ausência de formação adequada e recursos de apoio é apontada como uma barreira para a utilização dos resultados de forma mais eficiente.

“Os dados não são usados em sua totalidade por falta de suporte institucional para implementar mudanças baseadas nos resultados das avaliações” (PA8).

“Requer que os estudos sejam mais aprofundados para que possam ser aplicados de forma eficaz” (P10).

“Precisamos de mais apoio da secretaria de educação para implementar mudanças baseadas nos resultados” (PA30).

#### **Subcategoria 2.2: Dificuldades na implementação de mudanças**

Outro obstáculo identificado é a dificuldade de traduzir os dados das avaliações em ações práticas, devido a fatores como sobrecarga de trabalho, resistência a mudanças ou falta de tempo e planejamento sistemático. Essas barreiras podem reduzir o impacto positivo que os resultados poderiam ter no aprendizado dos alunos. A implementação de intervenções baseadas nos resultados pode ser prejudicada por fatores como sobrecarga de trabalho e falta de tempo para planejamento detalhado.

“As dificuldades estão em traduzir os dados das avaliações em ações práticas devido à sobrecarga de trabalho” (PA8).

“O tempo para planejar e implementar mudanças efetivas é sempre um desafio” (PA30).

“Mesmo com os resultados, nem sempre conseguimos aplicar mudanças significativas devido às dificuldades operacionais” (P29).

As respostas revelam que os dados do SAEPE desempenham um papel significativo na prática pedagógica, sendo amplamente utilizados para diagnosticar dificuldades e planejar intervenções. No entanto, desafios como sobrecarga de trabalho e falta de recursos indicam que melhorias no suporte institucional são essenciais para maximizar os benefícios do uso dos resultados.

Por fim, como última questão desse bloco de discussão, questionamos os/as professores/as sobre suas opiniões sobre se os resultados das avaliações do SAEPE de Matemática refletem com precisão o nível de aprendizagem dos seus alunos do 9º ano. As respostas foram categorizadas e estão dispostas no Quadro 11:

**Quadro 11:** Opinião das/dos professoras/es sobre o SAEPE refletir a aprendizagem dos seus alunos.

| Questão 6: Em sua opinião, os resultados das avaliações do SAEPE de Matemática refletem com precisão o nível de aprendizagem dos seus alunos do 9º ano?                              |                                                                                                                                                                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Categoria 1: Reflexão Parcial da Aprendizagem (n = 22)</b><br>Subcategoria 1.1: Indicadores gerais de desempenho<br>Subcategoria 1.2: Influência de fatores emocionais e externos | <b>Categoria 2: Limitações do Modelo Avaliativo (n = 26)</b><br>Subcategoria 2.1: Desalinhamento com o contexto escolar<br>Subcategoria 2.2: Ensino voltado para o teste |

A análise das respostas das/dos professoras/es à **Questão 6**, que aborda se os resultados das avaliações do SAEPE de Matemática refletem com precisão o nível de aprendizagem dos estudantes do 9º ano, foi organizada em duas categorias principais: **Reflexão Parcial da Aprendizagem** e **Limitações do Modelo Avaliativo**. Cada categoria é composta por subcategorias que detalham aspectos específicos das concepções das/dos professoras/es.

**Categoria 1: Reflexão Parcial da Aprendizagem.** Esta categoria destaca as opiniões das/dos professoras/es que reconhecem a contribuição das avaliações do SAEPE como indicadores gerais do desempenho dos alunos, embora não reflitam completamente a complexidade do processo de aprendizagem.

**Subcategoria 1.1: Indicadores gerais de desempenho,** nessa subcategoria as/os professoras/es identificam que as avaliações fornecem uma visão ampla sobre

o aprendizado, permitindo acompanhar o progresso dos estudantes ao longo do tempo.

“Sim, pois é um demonstrativo da sua aprendizagem durante a sua vida escolar” (P11).

“Com os resultados desses exames, é possível traçar um painel da educação no país, o que contribui para o desenvolvimento de políticas públicas na área” (P18).

“Os resultados refletem as potencialidades e fragilidades na proficiência do educando em Matemática” (PA21).

**Subcategoria 1.2: Influência de fatores emocionais e externos**, nessa subcategoria estão agrupadas respostas que, apesar de reconhecerem o valor das avaliações, as/os professoras/es apontam que fatores como nervosismo, falta de motivação e problemas familiares podem comprometer o desempenho dos alunos.

“No dia da avaliação, alguns alunos ficam nervosos, ansiosos e nem todos conseguem fazer uma prova naquele dia” (P12).

“Nem sempre... Muitas vezes o aluno acerta 'chutando'. Muitas vezes apenas decorou questões, mas não houve compreensão” (P20).

“Na hora das avaliações, por motivos diversos, o aluno não consegue chegar a um bom resultado” (PA13).

**Categoria 2: Limitações do Modelo Avaliativo.** A segunda categoria foca nas críticas ao modelo de avaliação, destacando seu desalinhamento com o contexto escolar e as consequências de práticas de ensino voltadas apenas para os testes. Tal categoria compreende a **Subcategoria 2.1: Desalinhamento com o contexto escolar**, as/os professoras/es mencionam que as avaliações não consideram as especificidades de cada escola e a diversidade das turmas, o que limita sua aplicabilidade como reflexo real do aprendizado.

“Reflete um pouco, porém não temos um resultado preciso, já que cada turma tem níveis diferentes” (P24).

“Acredito que devemos levar em consideração os influenciadores externos que às vezes se encontram fora do ambiente escolar e que também impactam os resultados” (P25).

“Não, pois como é uma prova de múltipla escolha, muitos alunos 'chutam' as respostas, não sendo totalmente eficaz” (P26).

Na **Subcategoria 2.2: Ensino voltado para o teste**, são agrupadas respostas em que as/os professoras/es percebem que a prática de ensinar apenas o conteúdo que será avaliado no SAEPE é criticada por limitar a abrangência do aprendizado e priorizar resultados numéricos sobre a compreensão real dos conceitos.

“A preparação excessiva para as avaliações pode levar ao 'ensino para o teste', onde os alunos aprendem apenas o necessário para passar na prova” (P9).

“Muitos alunos apenas decoram questões, o que torna o aprendizado mecânico e não significativo” (P19).

“Na prática, algumas habilidades importantes acabam sendo negligenciadas porque o foco está nas questões avaliadas” (PA7).

As respostas evidenciam que, embora os resultados do SAEPE forneçam uma base valiosa para compreender o desempenho geral dos alunos, fatores externos e limitações estruturais do modelo avaliativo comprometem sua precisão como reflexo do aprendizado real.

O reconhecimento da influência de fatores emocionais e do ensino voltado para o teste reforça a necessidade de ajustes no formato e na aplicação das avaliações. Para aprimorar sua utilidade, seria essencial considerar abordagens mais integradas que valorizem a individualidade dos alunos e as realidades contextuais das escolas.

A análise dos resultados das avaliações do SAEPE de Matemática evidencia um debate sobre a precisão desses exames na mensuração do nível de aprendizagem dos alunos do 9º ano. Comparando os achados de Oliveira et al. (2023) com os desta dissertação, identificam-se tanto aspectos que refletem parcialmente a aprendizagem quanto limitações do modelo avaliativo, conforme as categorias estabelecidas.

Um primeiro aspecto a ser discutido diz respeito à capacidade das avaliações em larga escala de fornecer indicadores gerais de desempenho, sem necessariamente capturar todas as nuances do processo de ensino-aprendizagem.

Oliveira et al. (2023) apontam que os dados do SAEPE permitem um diagnóstico superficial, pois identificam padrões de desempenho, mas não aprofundam as razões que levam aos baixos índices em matemática. No município de Goiana-PE, os pesquisadores constataram que os alunos testados apresentaram dificuldades não apenas nos conceitos matemáticos, mas também na leitura e interpretação das questões, o que impacta diretamente os resultados da avaliação.

Esses achados dialogam com os que foram encontrados também nesta Dissertação, que destacam a relevância dos indicadores gerais de desempenho, mas também as suas limitações. Como indicado pelas/os professoras/es participantes nesta pesquisa, os resultados do SAEPE podem orientar práticas pedagógicas, mas não refletem necessariamente o aprendizado integral dos alunos, visto que desconsideram a interferência de fatores emocionais e externos.

Oliveira et al. (2023) reforçam essa ideia ao identificarem o impacto do período pandêmico na motivação dos alunos, bem como a influência do contexto socioeconômico na assimilação dos conteúdos matemáticos.

Outro aspecto diz respeito às falhas estruturais do modelo de avaliação, que comprometem a fidedignidade dos resultados, focando no sentido do desalinhamento entre o conteúdo avaliado e o contexto escolar real. Oliveira et al. (2023) verificaram que os padrões de desempenho estabelecidos pelo SAEPE não condizem com as condições de ensino e os desafios enfrentados pelas escolas municipais, especialmente no que tange à formação continuada dos professores e ao suporte pedagógico oferecido aos alunos.

Essa constatação também aparece nos dados desta dissertação, onde os docentes relataram que o currículo escolar nem sempre está ajustado às demandas da avaliação externa, dificultando a adequação das práticas pedagógicas aos objetivos do exame.

Outro problema identificado, tanto por Oliveira et al. (2023) quanto nesta dissertação, é a tendência ao ensino voltado para o teste. No estudo realizado em Goiana-PE, os pesquisadores observaram que os professores, pressionados pelos resultados do SAEPE, acabam priorizando estratégias que preparam os alunos especificamente para as questões da prova, deixando de lado uma abordagem mais ampla e contextualizada do ensino da matemática. Esse fenômeno também foi relatado por docentes desta pesquisa, que destacaram como a ênfase nos descritores da avaliação compromete a autonomia pedagógica e a profundidade da aprendizagem, tornando o ensino mecanizado e instrumental.

A comparação entre os achados de Oliveira et al. (2023) e os desta dissertação revela que o SAEPE fornece uma visão parcial do aprendizado, sendo útil como ferramenta diagnóstica, mas limitado enquanto indicador definitivo da proficiência matemática dos alunos do 9º ano. Fatores externos, como desigualdades sociais, impactos emocionais e metodologias de ensino, afetam significativamente os

resultados, tornando necessário um modelo avaliativo mais contextualizado. Além disso, o desalinhamento entre as exigências da avaliação e a realidade das escolas reforça a necessidade de repensar a função e a aplicação dos exames em larga escala, garantindo que sirvam ao aprimoramento do ensino, e não apenas à medição de desempenho.

A avaliação externa tem sido amplamente utilizada como ferramenta para planejamento de intervenções pedagógicas. Oliveira et al. (2023) indicam que, os resultados do SAEPE são frequentemente analisados para identificar lacunas no aprendizado, o que possibilita a adoção de estratégias específicas para melhorar o desempenho dos alunos em matemática. O estudo constatou que a falta de hábito de leitura e dificuldades na interpretação das questões matemáticas são barreiras significativas no ensino da disciplina, o que levou alguns professores a reformularem suas metodologias de ensino.

Esse achado converge com os resultados desta dissertação, onde os professores relataram utilizar os dados do SAEPE para ajustar suas práticas pedagógicas, adotando estratégias como reforço escolar, atividades diferenciadas e revisões focadas nos descritores avaliados. A capacidade da avaliação de fornecer um diagnóstico geral das dificuldades dos alunos é, portanto, um de seus principais benefícios.

Outro aspecto positivo destacado na literatura é o impacto dos resultados da avaliação na autoavaliação docente. Melo e Santos (2024) destacam que os professores, ao analisarem os dados do SAEPE, frequentemente refletem sobre suas próprias práticas, buscando novas abordagens metodológicas para superar os desafios identificados. No entanto, a pesquisa também alerta para a necessidade de suporte contínuo para que essa reflexão resulte em mudanças efetivas na prática pedagógica.

Apesar dos benefícios, tanto a presente dissertação quanto os estudos analisados apontam limitações significativas no uso dos resultados do SAEPE. A falta de suporte institucional é um dos principais entraves à implementação de mudanças pedagógicas eficazes. Segundo Melo e Santos (2024), a ausência de programas estruturados de formação continuada dificulta a apropriação dos dados pelos professores, tornando-os apenas números sem impacto real na prática docente. Além disso, há relatos de que os docentes nem sempre recebem orientações claras sobre



como utilizar os resultados da avaliação para planejar intervenções pedagógicas mais eficazes.

Outro problema identificado é a dificuldade na implementação de mudanças. Oliveira et al. (2023) ressaltam que, em muitas escolas, a falta de infraestrutura e de tempo para planejamento impede que os professores consigam transformar os dados do SAEPE em estratégias de ensino realmente efetivas. Esse problema também foi relatado na presente pesquisa, onde os professores afirmaram que, embora reconheçam a importância da avaliação, enfrentam dificuldades para reorganizar o ensino de forma alinhada aos dados coletados.

Ademais, como temos discutido, embora as avaliações em larga escala fulguem como objeto de estudo por parte de pesquisadores que se preocupam com suas implicações no processo educacional, existe uma preocupação emergente quanto ao seu formato e desencadeamento. Uma das críticas mais contundentes é a de que tais avaliações podem conduzir a prática docente a se concentrar exclusivamente nas habilidades testadas, em detrimento de um espectro mais amplo de saberes fundamentais para a formação do educando.

Freitas (2009) argumenta que essa concentração nas habilidades especificamente cobradas pelos testes pode levar a uma negligência de outros conhecimentos e competências indispensáveis, gerando um ensino que não contempla a totalidade das necessidades educativas dos alunos. Esta perspectiva aponta para uma redução do currículo àquilo que é mensurável pelas avaliações, desconsiderando aspectos essenciais da educação integral do estudante.

Em adição, Lockmann e Machado (2018) abordam as consequências dessas avaliações para alunos com deficiência, destacando como o esforço para adaptar currículos e prover atendimentos diferenciados é ofuscado e desvalorizado por sistemas de avaliação que não reconhecem essas especificidades. A inclusão de alunos com deficiência em testes não adaptados a suas necessidades não apenas falha em medir adequadamente suas habilidades, mas também contribui para uma visão de que tais alunos prejudicam os indicadores de desempenho das escolas, exacerbando dinâmicas de “in/exclusão” que desestimulam práticas pedagógicas inclusivas.

A preocupação com o impacto das avaliações em larga escala estende-se também às suas consequências sobre a cultura escolar como um todo. Werle (2011), ao realizar um resgate histórico das políticas de implementação dessas avaliações no

Brasil, destaca a tendência de os sistemas de avaliação promoverem uma racionalização do processo educacional que privilegia os resultados em detrimento do processo de aprendizagem.

Essa ênfase em resultados pode levar a uma simplificação do projeto pedagógico das escolas, limitando-se a atender aos requisitos das avaliações em vez de buscar uma educação que atenda às diversas necessidades e potenciais dos alunos.

A discussão sobre os impactos do SAEPE na prática docente revela uma complexa relação entre os efeitos positivos e os desafios enfrentados pelas/os professoras/es.

Como visto, as/os professoras/es reconhecem que o SAEPE desempenha um papel importante no diagnóstico educacional, permitindo a identificação de lacunas no aprendizado e fornecendo insumos para intervenções pedagógicas mais direcionadas. Achados semelhantes são apresentados por Leite (2022), que em seu estudo aponta que os docentes utilizam os resultados das avaliações para ajustar suas estratégias de ensino e implementar ações que favoreçam o desenvolvimento das competências matemáticas dos alunos.

Além disso, a valorização e a reflexão sobre a prática docente emergem como um dos efeitos mais significativos. Silveira (2021) destaca que os professores enxergam as avaliações como oportunidades de reavaliar suas metodologias, promovendo o aprimoramento contínuo das suas práticas pedagógicas.

Outro aspecto positivo frequentemente mencionado é o incentivo ao trabalho em equipe. A colaboração entre professores, gestores e coordenadores na interpretação e uso dos dados das avaliações fortalece o planejamento coletivo e estimula práticas pedagógicas mais integradas e eficazes. Como enfatizado por Gonçalves (2019), o compartilhamento das informações obtidas por meio das avaliações possibilita uma maior sinergia entre os diferentes agentes do processo educativo, promovendo um ambiente escolar mais coeso e cooperativo.

Por outro lado, os desafios impostos pelas avaliações externas não podem ser ignorados. A pressão por resultados se destaca como um dos principais problemas relatados pelos docentes. A responsabilização vertical, frequentemente associada ao desempenho escolar, coloca sobre os professores um peso excessivo, resultando em estresse e impactos na autonomia pedagógica.

Silva (2022) observa que a lógica da responsabilização e dos incentivos financeiros atrelados ao desempenho leva a um estreitamento curricular, priorizando conteúdos cobrados nas avaliações e deixando de lado outras habilidades essenciais para a formação integral dos alunos.

A sobrecarga de trabalho também é um efeito negativo frequente. Leite (2022) aponta que os professores precisam dedicar tempo significativo à preparação dos alunos para as avaliações externas, o que muitas vezes compromete outras atividades importantes do currículo. Esse excesso de demandas leva a um desgaste emocional, que, combinado à desmotivação de alguns estudantes, resulta em um ambiente de ensino menos produtivo e mais tenso. Segundo Lima (2023), o foco excessivo nos resultados das avaliações externas pode levar ao esvaziamento do ensino, transformando a sala de aula em um espaço de mera preparação para testes.

Além disso, há um desalinhamento entre as avaliações e a realidade escolar. Sturion (2023) argumenta que os professores frequentemente se deparam com matrizes de referência que não refletem a totalidade do currículo escolar, gerando dificuldades na implementação de intervenções pedagógicas eficazes. Esse descompasso entre o que é avaliado e o que é ensinado compromete a validade dos resultados e dificulta a utilização dos dados para aprimoramento do ensino.

A discussão apresentada por Ribeiro e Sousa (2023) sobre a política de avaliação educacional no Brasil destaca o embate entre um discurso economicista e um discurso crítico, revelando impactos significativos no funcionamento do ensino público e na prática docente. O discurso economicista, baseado no princípio da *accountability*, promove a responsabilização direta de gestores e professores pelos resultados dos estudantes em avaliações externas, estabelecendo um sistema de metas que, se não cumpridas, podem resultar na perda de repasses financeiros e incentivos educacionais para os municípios.

Esse modelo de avaliação, segundo os autores, gera um ciclo de pressão sobre os municípios, o que frequentemente leva à adoção de estratégias artificiais para inflar os resultados, comprometendo a validade do diagnóstico educacional. Entre essas estratégias, destacam-se a manipulação estatística, que pode incluir a exclusão velada de alunos com baixo desempenho dos testes; a promoção automática, que permite que estudantes avancem sem a devida consolidação dos conteúdos; e a focalização excessiva nos conteúdos cobrados nas provas, o que empobrece o currículo e desconsidera dimensões mais amplas da aprendizagem.

Essas práticas, em vez de contribuir para a melhoria efetiva da educação, acabam perpetuando desigualdades educacionais. O ensino se torna orientado pela lógica da competição entre escolas e redes de ensino, onde o objetivo passa a ser apenas o alcance das metas estabelecidas, muitas vezes desconsiderando as reais necessidades dos alunos e a diversidade dos contextos escolares. Como consequência, os docentes enfrentam pressão extrema e sobrecarga de trabalho, pois são responsabilizados diretamente pelos resultados dos estudantes sem receberem apoio pedagógico adequado.

Dessa forma, os achados de Ribeiro e Sousa (2023) tal como os que aqui apresentamos, reforçam a necessidade de uma reformulação na política de avaliação educacional, para que esta seja utilizada como um instrumento de diagnóstico e melhoria, e não como um mecanismo de punição e controle. Para isso, é fundamental que as avaliações externas sejam acompanhadas de políticas educacionais que promovam formação continuada para os professores, investimentos estruturais nas escolas e um uso mais contextualizado dos resultados, evitando que sirvam apenas para justificar medidas de ranqueamento e responsabilização hierárquica dentro do sistema educacional.

A análise dos impactos do SAEPE na prática docente evidencia tanto seu potencial como ferramenta diagnóstica quanto suas limitações e desafios estruturais. Para que as avaliações externas cumpram seu papel de forma mais equilibrada, é essencial que sejam acompanhadas de suporte pedagógico adequado, formação continuada para os professores e estratégias que minimizem a pressão por resultados. A melhoria das avaliações em larga escala depende de um enfoque mais inclusivo e contextualizado, que considere as especificidades das escolas e promova o desenvolvimento integral dos estudantes.

Dessa forma, a avaliação em larga escala pode ser uma ferramenta poderosa para o aperfeiçoamento da educação matemática, desde que utilizada de maneira estratégica e contextualizada. O desafio reside em equilibrar o uso dos dados para diagnósticos educacionais sem transformar o ensino em um processo mecânico voltado exclusivamente para o desempenho em testes padronizados.

Assim, a literatura aponta para a necessidade de uma reflexão crítica sobre as práticas de avaliação em larga escala, sugerindo a busca por sistemas de avaliação que valorizem uma gama mais ampla de competências e saberes e que sejam capazes de reconhecer e valorizar as práticas educativas inclusivas. É imperativo que

os sistemas educacionais considerem as complexidades do processo de ensino-aprendizagem e se comprometam com uma educação que promova o desenvolvimento integral de todos os estudantes, respeitando suas singularidades e necessidades.

A seguir, no terceiro bloco de discussões são expostas as respostas das/dos professoras/es sobre as possibilidades dos resultados das Avaliações em Larga Escala, abordando assuntos sobre que tipo de suporte ou formação os/as professoras/es recebem para interpretar e aplicar os resultados das avaliações do SAEPE na sua prática pedagógica; sobre como os resultados das avaliações em larga escala poderiam ser melhor aproveitados para implementar intervenções pedagógicas que aprimorem a aprendizagem matemática dos estudantes do 9º ano e sobre como eles percebem a necessidade de alguma mudança nos processos de avaliação em larga escala para que os resultados sejam mais úteis para o ensino de Matemática. Os principais resultados serão expostos e discutidos no tópico a seguir:

#### 4.3 POSSIBILIDADES DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

Neste tópico, são exploradas as possibilidades oferecidas pelos resultados das avaliações em larga escala para o aprimoramento da educação, com foco na disciplina de Matemática. A análise aborda como esses resultados podem ser utilizados para orientar políticas educacionais, subsidiar a elaboração de estratégias pedagógicas mais efetivas, identificar lacunas de aprendizagem e promover intervenções direcionadas às necessidades dos estudantes. Além disso, será discutido o potencial dessas avaliações para fomentar o desenvolvimento de práticas educativas mais inclusivas e contextualizadas, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Os resultados a seguir apresentam as concepções das/dos professoras/es de Matemática sobre a formação recebida para interpretar e aplicar os resultados das avaliações do SAEPE na prática pedagógica. A análise busca compreender o nível de preparo dos docentes para utilizar esses dados de maneira eficaz no planejamento e na execução de estratégias de ensino, bem como identificar possíveis lacunas na formação continuada. Além disso, são exploradas as sugestões das/dos professoras/es para aprimorar a capacitação voltada à interpretação e aplicação dos resultados, destacando os desafios enfrentados e as oportunidades de melhoria no uso pedagógico das informações geradas pelo sistema de avaliação.

A análise das respostas à Questão 7, conforme disposto no Quadro 12, que aborda o tipo de suporte ou formação recebido pelas/os professoras/es para interpretar e aplicar os resultados das avaliações do SAEPE, revelou duas categorias principais: **Formação Continuada** e **Materiais e Recursos Didáticos**. Essas categorias abrangem diversas práticas e ferramentas que auxiliam os docentes em sua prática pedagógica.

**Quadro 12:** Tipo de suporte ou formação para aplicar os resultados do SAEPE.

| <b>Questão 7: Que tipo de suporte ou formação você recebe para interpretar e aplicar os resultados das avaliações do SAEPE na sua prática pedagógica?</b>                                          |                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Categoria 1: Formação Continuada (n = 17)</b><br>Subcategoria 1.1: Formações externas promovidas pela Secretaria de Educação e GRE<br>Subcategoria 1.2: Formações internas realizadas na escola | <b>Categoria 2: Materiais e Recursos Didáticos (n = 19)</b><br>Subcategoria 2.1: Guias e manuais de apoio<br>Subcategoria 2.2: Simulados e avaliações diagnósticas |

A **Categoria 1: Formação Continuada**, evidencia a importância de capacitações organizadas em diferentes níveis e formatos para auxiliar as/os professoras/es na interpretação e utilização dos resultados das avaliações. Na **Subcategoria 1.1: Formações externas promovidas pela Secretaria de Educação e GRE**, as/os professoras/es destacaram que as formações realizadas pela Secretaria de Educação e Gerência Regional de Ensino (GRE) são fundamentais para compreender os resultados das avaliações e planejar intervenções pedagógicas.

“Formação pela GRE, acompanhamento pelo coordenador de matemática da Escola e Uso da Plataforma CAED” (P16).

“Formações presenciais e/ou remotas, na secretaria de educação, no polo da GRE, na própria escola e etc.” (PA17).

“Formação organizada pela própria secretaria de educação da rede de ensino municipal, com disponibilidade de materiais de apoio” (PA30).

Na **Subcategoria 1.2: Formações internas realizadas na escola**, a formação em serviço, promovida pelas escolas, aparece como um espaço para análise coletiva e planejamento com base nos resultados das avaliações.

“A coordenação pedagógica promove formação em serviço para análise, reflexão e discussão dos resultados” (PA7).

“A escola possui uma equipe de coordenação que tem uma dinâmica voltada para avaliações externas, através de planejamento e elaboração de aulas” (P9).

“Orientação a partir de formação e reuniões onde cada dado é repassado e estudado para que possamos melhorar” (P24).

A **Categoria 2: Materiais e Recursos Didáticos**, destaca os recursos concretos que apoiam as/os professoras/es na análise e aplicação dos resultados das avaliações. Esta contempla a **Subcategoria 2.1: Guias e manuais de apoio**, na qual as respostas das/dos professoras/es indicam que guias e manuais são disponibilizados por órgãos gestores são mencionados como ferramentas valiosas para auxiliar na interpretação dos dados e na implementação de estratégias pedagógicas.

“Disponibilizam guias ou manuais que ajudam os educadores a entender os resultados das avaliações, oferecendo orientações sobre como aplicá-los na prática” (PA8).

“Material dinâmico, com apoio pedagógico da instituição” (P14).

“A formação inclui materiais de apoio, como guias, para a montagem de atividades e aulas” (Pa12).

A **Subcategoria 2.2: Simulados e avaliações diagnósticas**, simulados e avaliações diagnósticas são apontados como ferramentas práticas que permitem preparar os alunos para os exames e diagnosticar fragilidades no aprendizado.

“Além do fornecimento de vários simulados e avaliações diagnósticas, pela escola, secretaria de educação e GRE” (PA17).

“São feitas de maneira periódica avaliações internas para monitorar os descritores que precisam ser retrabalhados” (P25).

“Prática, exercícios são feitos pelos professores dos 9º anos” (P18).

Com base no que foi exposto, as respostas indicam que as/os professoras/es têm acesso a diversos suportes e recursos, como formações externas e internas, guias, e simulados, que auxiliam no uso dos dados das avaliações em sua prática pedagógica. No entanto, há também menções à necessidade de maior aprofundamento e apoio contínuo, como apontado em: “Estudos dirigidos, mas requer que seja mais aprofundado” (P10). Esses elementos ressaltam a importância de

iniciativas integradas entre escolas e órgãos gestores para maximizar os benefícios das avaliações em larga escala.

Segundo as/os professoras/es, o suporte para a interpretação e aplicação dos resultados do SAEPE varia entre formações continuadas, fornecimento de materiais e a realização de simulados. No entanto, a necessidade de maior aprofundamento e suporte mais direcionado é uma demanda frequente entre as/os professoras/es, apontando para áreas que podem ser aprimoradas para melhor aplicação dos dados em sala de aula.

A análise das respostas que aborda os tipos de suporte e formação recebidos pelas/os professoras/es para interpretar e aplicar os resultados das avaliações do SAEPE, revela concepções variadas. Enquanto muitos reconhecem o esforço institucional em oferecer formações e materiais de apoio, as respostas também indicam lacunas significativas que comprometem a plena utilização dos resultados na prática pedagógica.

As/os professoras/es expressam gratidão e valorização pelas formações recebidas, tanto externas quanto internas. Formações promovidas pela Secretaria de Educação, GRE e pela coordenação pedagógica das escolas são destacadas como iniciativas relevantes e úteis. Por exemplo, depoimentos como “Formações presenciais e/ou remotas, na secretaria de educação, no polo da GRE, na própria escola e etc.” (PA17) e “A coordenação pedagógica promove formação em serviço para análise, reflexão e discussão dos resultados” (PA7) apontam para a importância dessas ações na prática docente.

No entanto, há críticas à profundidade e abrangência das formações. Professores mencionam que, embora existam encontros e estudos dirigidos, “requer que seja mais aprofundado” (P10), indicando que as formações atuais nem sempre abordam suficientemente as necessidades práticas e pedagógicas. Isso sugere que, apesar de os esforços institucionais serem reconhecidos, ainda há espaço para melhorias.

Os materiais, como guias e simulados, são mencionados positivamente por alguns professores, que consideram esses recursos úteis para apoiar a prática docente. Respostas como “Disponibilizam guias ou manuais que ajudam os educadores a entender os resultados das avaliações” (PA8) indicam que os materiais fornecidos atendem, em certa medida, à necessidade de apoio pedagógico.



Contudo, as respostas também apontam limitações no suporte material. A ausência de materiais mais práticos e direcionados é sugerida em respostas como “Formação organizada pela própria secretaria de educação [...] com disponibilidade de materiais de apoio” (PA30), que implica que o acesso a esses materiais depende da organização e comprometimento das redes locais.

De modo geral, as/os professoras/es demonstram reconhecimento pelos esforços institucionais, mas evidenciam insatisfação com a falta de consistência e profundidade do suporte oferecido. A frase “Estudos dirigidos, mas requer que seja mais aprofundado” (P10) sintetiza a percepção de que as iniciativas atuais não são suficientes para atender plenamente às demandas de interpretação e aplicação dos resultados do SAEPE.

Além disso, há críticas à sobrecarga de trabalho e à falta de recursos mais específicos para atender às dificuldades apontadas pelas avaliações. Por exemplo, a resposta “Os dados influenciam na identificação de áreas em que os alunos têm mais dificuldades [...], mas por falta de recursos ou suporte institucional para implementar mudanças, o impacto é limitado” (PA8) reflete frustração com a desconexão entre os resultados das avaliações e as condições práticas para implementar mudanças significativas.

Embora as/os professoras/es reconheçam o valor das formações e do suporte oferecido, as críticas revelam que há insatisfação com a profundidade e praticidade do que é disponibilizado. Para melhorar essa situação, seria necessário um esforço mais integrado entre as redes de ensino e as escolas, garantindo formações contínuas e mais aprofundadas, materiais práticos e específicos, além de um acompanhamento efetivo para que os dados das avaliações possam ser aplicados de forma significativa. Isso contribuiria para uma maior valorização e eficiência do SAEPE como ferramenta pedagógica.

Dando continuidade, na questão 8, buscou-se saber, a opinião das/dos professoras/es sobre, como os resultados das avaliações em larga escala poderiam ser melhor aproveitados para implementar intervenções pedagógicas que aprimorem a aprendizagem matemática dos estudantes do 9º ano. As principais categorias e subcategorias são expostas no Quadro 13:

**Quadro 13:** Formas de implementar os resultados das avaliações em Larga Escala.

| <b>Questão 8: Com base em sua experiência, como os resultados das avaliações em larga escala poderiam ser melhor aproveitados para implementar intervenções pedagógicas que aprimorem a aprendizagem matemática dos estudantes do 9º ano?</b> |                                                                                                                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Categoria 1: Estratégias Pedagógicas (n = 20)</b><br>Subcategoria 1.1: Intervenções baseadas no diagnóstico<br>Subcategoria 1.2: Reforço escolar e aulas extras<br>Subcategoria 1.3: Uso de metodologias ativas                            | <b>Categoria 2: Melhorias no Processo Avaliativo (n = 11)</b><br>Subcategoria 2.1: Divulgação mais rápida dos resultados<br>Subcategoria 2.2: Devolutiva detalhada para professores |

Conforme observado, a análise das respostas à questão 8, que trata de como os resultados das avaliações em larga escala podem ser melhor aproveitados para implementar intervenções pedagógicas em Matemática, foi organizada em duas categorias principais: **Estratégias Pedagógicas** e **Melhorias no Processo Avaliativo**. Cada uma delas é subdividida para refletir os aspectos específicos abordados pelas/os professoras/es.

Na **Categoria 1: Estratégias Pedagógicas**, são destacados como os resultados das avaliações em larga escala podem direcionar práticas pedagógicas para melhorar a aprendizagem dos estudantes. Três subcategorias foram identificadas:

#### **Subcategoria 1.1: Intervenções baseadas no diagnóstico**

As/os professoras/es reconhecem que as avaliações fornecem informações valiosas para identificar dificuldades específicas dos estudantes e orientar intervenções direcionadas. Essas estratégias permitem trabalhar as lacunas no aprendizado e fortalecer áreas críticas.

“Os resultados ainda podem ser melhores se houver uma intervenção imediata em todo o processo de ensino-aprendizagem fazendo a intervenção em tempo hábil” (P1).

“Focar em habilidades específicas que apresentaram baixo desempenho, como resolução de problemas ou raciocínio lógico, permite que os educadores planejem intervenções direcionadas” (PA8).

“Os resultados do SAEPE mostram de forma ampla que a escola e os professores precisam aperfeiçoar a metodologia voltada para descritores que atendam às necessidades do aluno” (P9).

Na **Subcategoria 1.2: Reforço escolar e aulas extras**, que aborda a necessidade de implementar reforço escolar e estratégias adicionais, como monitorias e aulas de recuperação, foi amplamente apontada. Essas iniciativas são vistas como essenciais para consolidar os conteúdos e aprimorar as habilidades matemáticas.

“Deveria haver reforço escolar preparado pelas instituições de ensino avaliadas com foco nas dificuldades diagnosticadas” (PA30).

“Tendo cada professor direito a acesso às avaliações de anos anteriores, podemos trabalhar com reforços e aulas extras” (P24).

“Simulados e aulas são essenciais para consolidar as habilidades necessárias e acostumar os alunos à metodologia das avaliações” (PA22).

**A Subcategoria 1.3: Uso de metodologias ativas,** destaca que as/os professoras/es ressaltaram a importância de integrar metodologias ativas e lúdicas para tornar o ensino mais dinâmico e engajador, promovendo um aprendizado mais significativo.

“Implementar projetos que integrem a Matemática com outras disciplinas pode tornar o aprendizado mais significativo e engajador” (PA8).

“Sim, aulas lúdicas e simulados de diferentes formas. Como também apoio psicológico aos alunos para essa avaliação” (P18).

“Na minha opinião isso já acontece, as metodologias ativas e o uso das tecnologias são fundamentais” (PA28).

Dando continuidade, já na **Categoria 2: Melhorias no Processo Avaliativo,** são abordados os aspectos relacionados ao próprio processo de avaliação e como ajustes poderiam potencializar sua utilização para intervenções pedagógicas. Duas subcategorias foram identificadas:

### **Subcategoria 2.1: Divulgação mais rápida dos resultados**

A demora na entrega dos resultados foi amplamente criticada, pois impede intervenções rápidas e eficazes. As/os professoras/es sugerem que a devolutiva dos dados seja agilizada para possibilitar ajustes pedagógicos no mesmo ciclo escolar.

“Se o resultado da avaliação do SAEPE não demorasse muito para sair, seria mais eficiente” (PA4).

“Que os resultados fossem de modo instantâneo, como acontece na plataforma do CNCA, para que a evolução fosse mais rápida e eficaz” (P6).

“Os resultados das avaliações devem ser disponibilizados em tempo hábil, permitindo ações mais assertivas” (P25).

**Subcategoria 2.2: Devolutiva detalhada para professores** em que as/os professoras/es destacaram a necessidade de uma devolutiva mais detalhada, que ofereça análises claras e práticas sobre os pontos fortes e fracos dos estudantes, auxiliando no planejamento de intervenções específicas.

“A devolutiva das questões da prova deveria ser mais detalhada, para que os professores pudessem trabalhar com maior eficiência” (P20).

“Os resultados poderiam incluir dados segmentados por turmas, níveis de habilidade e conteúdos específicos, ajudando a identificar padrões e áreas críticas” (PA8).

“Se houvesse uma devolutiva mais aprofundada, os resultados poderiam ser utilizados para traçar estratégias mais eficazes” (P24).

As/os professoras/es destacam que os resultados das avaliações em larga escala têm grande potencial para melhorar a aprendizagem matemática, desde que utilizados de maneira estratégica. Intervenções baseadas no diagnóstico, reforço escolar e metodologias ativas são caminhos amplamente sugeridos para aprimorar o processo pedagógico. Contudo, críticas relacionadas à demora na divulgação dos resultados e à falta de devolutivas detalhadas apontam a necessidade de ajustes no modelo avaliativo. Essas mudanças possibilitariam um uso mais eficiente dos dados, contribuindo para intervenções mais rápidas e assertivas.

Por fim, buscou-se saber como as/os professoras/es percebem a necessidade de mudanças nos processos de avaliação em larga escala. Os principais achados são apresentados no Quadro a seguir:

**Quadro 14:** Necessidade de mudança nos processos de avaliação em larga escala.

| <b>Questão 10: Você percebe a necessidade de alguma mudança nos processos de avaliação em larga escala para que os resultados sejam mais úteis para o ensino de Matemática?</b>           |                                                                                                                                                                                                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Categoria 1: Necessidade de Mudanças no Processo Avaliativo (n = 18)</b><br>Subcategoria 1.1: Inclusão de questões abertas e projetos<br>Subcategoria 1.2: Adaptação ao contexto local | <b>Categoria 2: Manutenção do Modelo Atual (n = 12)</b><br>Subcategoria 2.1: Resultados já cumprem seu papel pedagógico<br>Subcategoria 2.2: Avaliações adequadas às demandas escolares atuais |

A maioria das/dos professoras/es (18) percebe a necessidade de mudanças nos processos de avaliação em larga escala para que os resultados sejam mais úteis ao ensino de Matemática. No entanto, 12 professores acreditam que as avaliações,

em sua forma atual, já cumprem seu propósito e não precisam de alterações significativas.

A análise das respostas à questão 10, sobre a necessidade de mudanças nos processos de avaliação em larga escala para torná-los mais úteis no ensino de Matemática, resultou em duas categorias principais: **Necessidade de Mudanças no Processo Avaliativo e Manutenção do Modelo Atual**. Cada categoria foi subdividida para abordar os aspectos específicos discutidos pelas/os professoras/es.

A **Categoria 1: Necessidade de Mudanças no Processo Avaliativo**, reflete a percepção de que as avaliações em larga escala precisam ser ajustadas para melhor atender às necessidades educacionais. Foram identificadas duas subcategorias principais. A **Subcategoria 1.1: Inclusão de questões abertas e projetos**, na qual as/os professoras/es ressaltaram que a inclusão de questões abertas, problemas contextualizados e projetos pode ampliar o alcance das avaliações, permitindo que diferentes habilidades sejam avaliadas e promovendo uma visão mais completa da aprendizagem dos alunos. São alguns exemplos de respostas

“Todavia, uma sugestão para a melhoria no processo de avaliação do SAEPE seria a inclusão de questões abertas que pudessem valorizar o raciocínio matemático” (PA8).

“Utilizar diferentes formatos de avaliação (questões abertas, problemas contextualizados, projetos) pode proporcionar uma visão mais abrangente das habilidades dos alunos e permitir que eles demonstrem seu conhecimento de maneiras diversas” (P9).

“Sim. Analisar antes nos simulados que metodologia pode ser feita para os alunos aprenderem o que está a desejar” (PA17).

E a **Subcategoria 1.2: Adaptação ao contexto local**, que destaca a necessidade de contextualizar as avaliações para refletir melhor a realidade das escolas e dos municípios foi amplamente destacada. Professores apontaram que o alinhamento com os currículos locais e a inclusão de contextos regionais poderiam tornar os resultados mais representativos e úteis.

“O ideal seria se as avaliações do SAEPE fossem elaboradas considerando a realidade de cada escola” (PA8).

“Sim. A avaliação deveria ser feita de acordo com a realidade de cada município” (PA22).

“Sim, poderia haver mudanças na abordagem das questões da avaliação que fossem melhor adaptadas à realidade de cada rede de ensino” (P26).

Na **Categoria 2: Manutenção do Modelo Atual**, são reunidas as respostas que consideram o modelo avaliativo atual satisfatório e alinhado às demandas pedagógicas. As/os professoras/es destacaram que as avaliações já cumprem seu papel ao fornecer informações úteis para a prática educacional. Duas subcategorias foram identificadas.

Alguns professores consideram que os resultados das avaliações são suficientes para orientar intervenções pedagógicas e planejamento escolar, o que fez emergir a **Subcategoria 2.1: Resultados já cumprem seu papel pedagógico**.

“Não vejo necessidade de mudança” (P25).

“Sim, os resultados já são bem aproveitados e cumprem seu papel” (PA21).

“Acredito que sempre deve ter algo para ser repensado, mas no geral, o modelo atual já ajuda bastante” (PA3).

Outro ponto levantado foi que as avaliações estão alinhadas ao currículo e às demandas educacionais, proporcionando um panorama amplo e útil para a prática pedagógica, que compreende as respostas agrupadas na **Subcategoria 2.2: Avaliações adequadas às demandas escolares atuais**:

“Não. Apenas as escolas utilizarem melhor esses resultados” (PA13).

“Não vejo como desvantagem, mas o modelo atual é suficiente para medir o desempenho” (P16).

“Sim, o sistema já atende bem às demandas da escola e cumpre seu papel” (P6).

Como podemos observar, a maioria das/dos professoras/es reconhece a necessidade de mudanças no processo avaliativo, especialmente no que se refere à inclusão de questões abertas e à adaptação ao contexto local. Eles acreditam que tais ajustes tornariam os resultados mais úteis e representativos da realidade educacional. Contudo, uma parcela significativa avalia que o modelo atual já cumpre seu papel pedagógico, destacando que as escolas poderiam melhorar a utilização dos dados fornecidos pelas avaliações. Esse equilíbrio entre a percepção de mudanças

necessárias e a manutenção do modelo atual evidencia a relevância das avaliações em larga escala, mas também aponta para possibilidades de refinamento e maior contextualização.

Com base nas respostas de professoras/as podemos destacar que a formação continuada e o suporte pedagógico desempenham um papel central na interpretação e aplicação dos resultados das avaliações externas, como o SAEPE de Matemática. No entanto, a efetividade desses mecanismos ainda é alvo de críticas e desafios.

A análise dos estudos de Almeida e Espíndola (2023), Gonçalves (2019), Leite (2022), Lima (2023), Silva (2022), Silveira (2021) e Sturion (2023) revela um cenário em que os professores, embora reconheçam a importância dos dados gerados, enfrentam dificuldades na incorporação desses resultados à prática pedagógica. Essa discussão pode ser estruturada em duas grandes categorias: Formação Continuada e Materiais e Recursos Didáticos.

A formação continuada tem sido um dos principais meios pelos quais os professores recebem suporte para interpretar os resultados do SAEPE. No entanto, há diferenças substanciais na forma como essa formação ocorre. De acordo com Almeida e Espíndola (2023), os professores destacam que as formações promovidas pelas Secretarias de Educação e Gerências Regionais de Ensino (GRE) geralmente são superficiais, focadas na interpretação quantitativa dos dados, mas sem aprofundamento em estratégias pedagógicas que possam melhorar o desempenho dos alunos com base nesses resultados.

Gonçalves (2019) corrobora essa perspectiva ao destacar que, em muitas escolas, a análise dos resultados do SAEPE ocorre apenas em momentos pontuais, sem um planejamento contínuo que garanta a aplicação dos dados na formulação de estratégias pedagógicas eficazes.

Além disso, Leite (2022) aponta que, em diversas redes de ensino, as formações são voltadas apenas para professores de Matemática e Língua Portuguesa, deixando docentes de outras disciplinas à margem do processo. Essa priorização cria um estreitamento curricular, conforme discutido por Silva (2022), onde os professores passam a focar exclusivamente nos descritores avaliados em detrimento de uma formação mais ampla dos estudantes.

No que tange às formações internas realizadas na escola, Silveira (2021) aponta que os momentos de planejamento coletivo são fundamentais para a interpretação dos dados do SAEPE e a elaboração de estratégias de intervenção.

Contudo, a falta de autonomia dos professores na tomada de decisão e a pressão por resultados comprometem a real aplicabilidade dos dados coletados.

Além da formação continuada, as/os professoras/es também contam com materiais de apoio para interpretar os resultados das avaliações externas. A pesquisa de Sturion (2023) identificou que os docentes fazem uso de materiais didáticos e guias orientadores fornecidos pela Secretaria de Educação, mas destacam que tais recursos, apesar de fornecerem um panorama geral dos resultados, nem sempre são adaptados à realidade específica de cada escola.

Nesta dissertação, essa questão foi categorizada e destacada a presença de guias e manuais de apoio considerados úteis para fornecer informações gerais sobre o desempenho dos alunos, mas, segundo os professores, sua linguagem técnica dificulta a aplicação prática dos dados em sala de aula. Lima (2023) reforça essa crítica ao apontar que a falta de clareza nos materiais dificulta sua utilização de forma estratégica, tornando-os meramente informativos, mas pouco aplicáveis.

Já os simulados e avaliações diagnósticas, segundo os achados desta pesquisa, são uma das principais formas de preparação dos alunos para o SAEPE. No entanto, essa prática também apresenta limitações. Almeida e Espíndola (2023) alertam que o uso excessivo de simulados pode transformar o ensino em uma preparação mecânica para a prova, prejudicando o desenvolvimento de habilidades mais amplas e contextualizadas.

Podemos dizer que apesar da existência de formações e materiais de apoio, tanto esta pesquisa quanto os estudos analisados apontam dificuldades estruturais na implementação do suporte para os professores. Silva (2022) destaca que muitos docentes afirmam que as formações são insuficientes, esporádicas e pouco conectadas com a realidade das escolas, dificultando a aplicação dos conhecimentos adquiridos na prática.

Outro fator limitante, segundo Gonçalves (2019), é que os dados do SAEPE são apresentados de maneira agregada, o que impede uma análise detalhada das dificuldades individuais dos alunos e dificulta a personalização das intervenções pedagógicas. Além disso, Sturion (2023) aponta que a falta de infraestrutura tecnológica também compromete a apropriação dos resultados pelos docentes. Muitas escolas não possuem sistemas integrados que facilitem a análise e interpretação dos dados de maneira acessível aos professores.



A implementação dos resultados das avaliações em larga escala tanto nas estratégias pedagógicas de ensino quanto na melhoria do processo avaliativo tem sido objeto de intensos debates acadêmicos e políticos. As avaliações externas, como o SAEPE, SAEB e PISA, possuem um potencial significativo para fornecer diagnósticos educacionais, mas sua efetividade depende diretamente da forma como seus dados são utilizados pelas escolas e professores. Os estudos de Silveira (2021), Sturion (2023), Lopes e Barbosa (2024), Garcia e Miranda (2024), Machado e Pereira (2020) e Silva (2022) trazem diferentes perspectivas sobre o uso dessas avaliações e suas implicações para a prática docente.

No âmbito das estratégias pedagógicas de ensino, Lopes e Barbosa (2024) destacam que os resultados das avaliações em larga escala podem auxiliar na identificação de defasagens de aprendizagem, permitindo que os professores adaptem suas metodologias e enfoquem os conteúdos que apresentam maior dificuldade para os alunos. No entanto, esses autores também alertam para o risco de que o ensino se torne excessivamente focado no formato das provas, reduzindo a diversidade de abordagens pedagógicas e comprometendo o desenvolvimento integral dos estudantes.

Esse fenômeno, conhecido como ensino para o teste, também é abordado por Sturion (2023), que identificou, em sua pesquisa com professores de matemática, que muitos docentes acabam ajustando seus planos de aula para contemplar exclusivamente os descritores das avaliações externas, em detrimento de um ensino mais amplo e contextualizado.

Por outro lado, Garcia e Miranda (2024) ressaltam que as avaliações externas também podem funcionar como um instrumento para a reflexão e autoavaliação docente, auxiliando os professores a compreenderem o impacto de suas práticas pedagógicas e a ajustá-las conforme as necessidades de seus alunos. No entanto, esse processo de reflexão só é possível quando os docentes recebem formação adequada para interpretação dos dados, o que nem sempre acontece de forma sistemática. Conforme apontado por Silva (2022), a falta de capacitação específica para o uso dos resultados das avaliações limita sua aplicabilidade nas práticas pedagógicas, tornando os dados meros números sem impacto real na sala de aula.

No que se refere à melhoria do processo avaliativo, Silveira (2021) e Sturion (2023) ressaltam a necessidade de que as avaliações em larga escala sejam complementadas por avaliações internas e formativas, de modo a fornecer um retrato

mais fiel da aprendizagem dos alunos. A dependência exclusiva dos dados das avaliações externas pode gerar distorções na interpretação do desempenho dos estudantes, uma vez que fatores emocionais, socioeconômicos e contextuais influenciam significativamente os resultados.

Além disso, Lopes e Barbosa (2024) argumentam que o uso dos resultados das avaliações externas para fins de *accountability* e ranqueamento de escolas pode pressionar os docentes e gestores a adotar práticas artificiais de elevação de notas, comprometendo a confiabilidade dos dados coletados.

Outro ponto crítico abordado na literatura é a falta de alinhamento entre as avaliações externas e o currículo escolar. Silva (2022) aponta que, em muitas redes de ensino, os descritores avaliados não refletem plenamente as habilidades trabalhadas ao longo do ano letivo, o que pode gerar uma percepção equivocada sobre a qualidade do ensino oferecido. Para minimizar esse problema, Garcia e Miranda (2024) sugerem que os sistemas de ensino adotem estratégias de triangulação de dados, combinando os resultados das avaliações externas com outros indicadores de aprendizagem, como avaliações diagnósticas e formativas.

Diante desse cenário, a implementação eficaz dos resultados das avaliações em larga escala exige um esforço conjunto entre gestores, professores e formuladores de políticas públicas. É essencial que os docentes recebam formação continuada para interpretar os dados de forma crítica e utilizá-los para aprimorar sua prática pedagógica. Além disso, é necessário que as avaliações externas sejam integradas a um sistema mais amplo de acompanhamento da aprendizagem, que leve em consideração a diversidade dos contextos escolares e evite a padronização excessiva do ensino. Somente assim será possível garantir que as avaliações cumpram seu papel de diagnóstico educacional sem comprometer a qualidade e a equidade do processo de ensino-aprendizagem.

Finalmente, a necessidade de reformulação das avaliações em larga escala também emergiu como categoria nas respostas das/os participantes de nossa pesquisa, especialmente no que diz respeito à inclusão de questões abertas, projetos e adaptação ao contexto local.

Pesquisadores como Silveira (2021), Sturion (2023), Lopes e Barbosa (2024), Garcia e Miranda (2024) e Silva (2022) apontam que o modelo atual das avaliações padronizadas tende a priorizar aspectos quantitativos, negligenciando fatores qualitativos essenciais para a compreensão real do aprendizado dos estudantes.

A inclusão de questões abertas e projetos é uma alternativa sugerida por diversos estudos para tornar as avaliações mais eficazes e alinhadas com a realidade escolar. Silveira (2021) argumenta que os testes de múltipla escolha, que predominam nas avaliações externas, limitam a capacidade de os alunos demonstrarem sua compreensão dos conteúdos de maneira mais profunda, favorecendo um aprendizado mecanizado e superficial. Já Sturion (2023) reforça que, ao utilizar apenas questões objetivas, as avaliações não capturam habilidades como argumentação, criatividade e resolução de problemas complexos, que são fundamentais para a formação do estudante no século XXI.

A implementação de perguntas abertas permitiria uma análise mais detalhada do pensamento dos alunos, enquanto a inclusão de projetos favoreceria a conexão entre teoria e prática, incentivando abordagens mais investigativas e interdisciplinares.

Outro ponto crítico identificado na literatura é a adaptação ao contexto local, uma vez que as avaliações padronizadas ignoram particularidades regionais que influenciam o aprendizado. Lopes e Barbosa (2024) destacam que as avaliações externas são frequentemente desenvolvidas por instituições centralizadas, sem considerar as especificidades socioeconômicas, culturais e estruturais das diferentes redes de ensino.

Isso leva a um descompasso entre o que é cobrado nas provas e a realidade vivida pelos estudantes e professores, tornando difícil a aplicação dos resultados para intervenções pedagógicas eficazes. Garcia e Miranda (2024) complementam essa visão ao argumentarem que a padronização excessiva das avaliações pode resultar em um modelo de ensino voltado exclusivamente para o teste, em vez de um ensino que valorize a aprendizagem significativa.

Além disso, Silva (2022) alerta para os impactos negativos desse modelo sobre o currículo escolar, promovendo um estreitamento curricular, no qual disciplinas que não são avaliadas em larga escala acabam sendo negligenciadas. Esse fenômeno reforça desigualdades educacionais e compromete a formação integral dos estudantes, uma vez que o ensino passa a ser guiado pelos conteúdos cobrados nos exames, e não pelas necessidades reais dos alunos.

Diante dessas questões, a reformulação das avaliações em larga escala deve considerar a diversificação dos instrumentos avaliativos, incorporando questões abertas, projetos e metodologias ativas, além de garantir que os testes reflitam as especificidades do contexto escolar de cada região. Somente assim será possível

transformar as avaliações externas em ferramentas efetivas para a melhoria do ensino, promovendo não apenas um diagnóstico preciso da aprendizagem, mas também uma educação mais justa e contextualizada.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As avaliações em larga escala são instrumentos poderosos para o diagnóstico e a formulação de políticas educacionais, mas sua eficácia depende de uma implementação que considere a complexidade do processo educativo, evitando reducionismos e promovendo uma abordagem mais humanizada e contextualizada da avaliação da aprendizagem.

Educar é um ato político, e a avaliação, como parte integrante da educação, deve refletir esse compromisso com a equidade e a justiça social. Assim, a avaliação em Larga Escala deve ser entendida como um processo contínuo, reflexivo e emancipatório. Ao transcender a mera classificação, ela se torna uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo a inclusão, a autonomia e a transformação social.

Feitas estas considerações, retomamos os objetivos da presente dissertação. O objetivo geral foi analisar as concepções de Professores de Matemática do sertão do Pajeú sobre a Avaliação SAEPE e seus impactos na aprendizagem matemática dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.

Especificamente, buscamos verificar o que pensam professores de Matemática do Sertão do Pajeú sobre os principais objetivos e implementações das avaliações em larga escala na disciplina de Matemática; identificar as concepções de professores de Matemática do Sertão do Pajeú sobre as avaliações do SAEPE em Matemática na prática pedagógica e na aprendizagem dos estudantes do 9º ano do Ensino; e examinar como as/os professoras/es de matemática do Sertão do Pajeú recebem e utilizam os resultados das avaliações do SAEPE, destacando o impacto desses dados em suas práticas pedagógicas e possíveis áreas de aprimoramento para o ensino da matemática.

A partir da revisão teórica e dos dados obtidos, foi possível identificar que, embora essas avaliações sejam amplamente defendidas como instrumentos de diagnóstico educacional, sua vinculação a políticas punitivas e mecanismos de financiamento tem gerado distorções e desafios significativos para as redes de ensino. Assim, diante do processo e produto desta Dissertação, consideramos que tais objetivos foram logrados.

Dentre os principais achados desta pesquisa, podemos destacar que a pesquisa sobre as concepções de professores de matemática acerca do SAEPE

revelou uma série de concepções sobre os impactos dessa avaliação em larga escala na prática docente e no cotidiano escolar.

Um dos principais achados indicou que os professores reconhecem o potencial do SAEPE como ferramenta diagnóstica, permitindo a identificação de lacunas no aprendizado dos estudantes. No entanto, há uma percepção de que os dados fornecidos pelo sistema são pouco explorados no planejamento pedagógico devido à ausência de suporte adequado para interpretação e aplicação dos resultados. Muitos docentes relataram que a devolutiva dos dados ocorre de maneira tardia, dificultando intervenções pedagógicas mais imediatas.

Além disso, foi possível observar que a avaliação em larga escala gera impactos tanto positivos quanto negativos na dinâmica escolar. Entre os benefícios mencionados, destaca-se o estímulo à reflexão sobre a prática docente e a valorização do ensino de matemática, na medida em que os resultados impulsionam debates sobre metodologias e estratégias de ensino mais eficazes.

Também foi apontado que o SAEPE contribui para um maior engajamento dos professores no planejamento pedagógico, fomentando a busca por práticas mais alinhadas aos descritores da avaliação e incentivando o trabalho colaborativo entre os docentes na formulação de estratégias para a melhoria do ensino.

No entanto, a pesquisa também revelou aspectos problemáticos associados ao uso do SAEPE como ferramenta de *accountability*, o que gera pressão por resultados. Muitos professores relataram sentir-se sobrecarregados diante das exigências para elevar as notas dos estudantes, o que muitas vezes resulta em práticas pedagógicas voltadas exclusivamente para a preparação dos alunos para a prova. O que, segundo os relatos, pode comprometer a formação integral dos estudantes, restringindo o ensino a conteúdos específicos cobrados pela avaliação e deixando de lado abordagens mais reflexivas e investigativas.

Outro fator preocupante identificado foi a desmotivação de alguns estudantes diante da avaliação. Professores relataram que parte dos alunos não se engaja com a prova do SAEPE, pois não percebem um impacto direto desses exames em sua trajetória escolar. A falta de incentivo e conscientização sobre a importância da avaliação reflete-se no desempenho dos estudantes, tornando os resultados menos representativos da real aprendizagem. Essa desconexão entre a avaliação e o cotidiano escolar reforça a necessidade de estratégias pedagógicas que tornem os estudantes mais ativos no processo avaliativo.

Além disso, foi constatado que a formação continuada dos professores para a interpretação e aplicação dos resultados do SAEPE ainda é deficiente. Embora existam algumas iniciativas de capacitação promovidas pelas Secretarias de Educação e Gerências Regionais, os docentes afirmam que esses momentos são insuficientes e pouco contextualizados com as demandas reais das escolas. Como resultado, a apropriação dos dados fornecidos pela avaliação acaba sendo limitada, comprometendo seu potencial como instrumento de aprimoramento das práticas pedagógicas.

Por fim, a pesquisa apontou que há um consenso entre os docentes sobre a necessidade de mudanças na forma como as avaliações em larga escala são conduzidas e utilizadas no sistema educacional. Os professores sugerem que o SAEPE deveria incluir instrumentos avaliativos mais diversificados, como questões abertas e projetos, que permitissem uma análise mais abrangente das habilidades matemáticas dos estudantes. Além disso, destacam a importância de adaptar as avaliações às realidades locais, considerando os desafios específicos de cada contexto escolar, para que os resultados possam ser mais efetivamente utilizados como ferramentas de transformação da aprendizagem.

Assim, é fundamental repensar a avaliação no contexto educacional em uma perspectiva mais ampla e integradora, considerando-a como um processo contínuo e formativo, capaz de dialogar com os objetivos educacionais e promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Essa abordagem permite que a avaliação seja não apenas um instrumento de mensuração, mas também de reflexão e transformação no contexto educacional.

Outro aspecto relevante é a necessidade de repensar o papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem da Matemática. A avaliação deve ir além da verificação de resultados corretos, focando na compreensão dos processos de raciocínio dos alunos e na identificação de suas dificuldades. Além disso, a valorização do erro como parte do processo de aprendizagem é fundamental, pois permite que os alunos reflitam sobre suas estratégias e desenvolvam uma compreensão mais profunda dos conceitos matemáticos.

Diante dessas questões, reforça-se a necessidade de uma reformulação no uso das avaliações externas, para que sejam utilizadas como ferramentas de monitoramento e aperfeiçoamento da aprendizagem, e não como mecanismos de controle e penalização. Para isso, recomenda-se que os resultados sejam

interpretados dentro de seus contextos locais, promovendo políticas educacionais que valorizem a equidade e garantam condições adequadas para que escolas, professores e estudantes possam efetivamente melhorar seu desempenho sem recorrer a práticas artificiais.

Este estudo busca contribuir para o debate crítico sobre a avaliação educacional no Brasil e reforça a importância de abordagens mais justas e contextualizadas. Como perspectivas futuras, sugere-se a ampliação das pesquisas sobre alternativas de avaliação que conciliem o diagnóstico da aprendizagem com a promoção de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes, garantindo que o processo avaliativo seja um aliado da educação, e não um fator de exclusão e precarização do ensino.

Finalizaremos nossas considerações retomando a epígrafe que inspira esta Dissertação. A avaliação educacional, conforme a metáfora proposta por Hoffmann (2001), assemelha-se a um iceberg: sua parte visível — composta por notas, provas e indicadores — representa apenas uma fração do que de fato constitui o processo avaliativo. Sob a superfície, ocultam-se dimensões mais profundas e complexas, como os valores pedagógicos, as concepções de aprendizagem, as relações entre os sujeitos e os contextos sociais e culturais nos quais a avaliação está inserida.

Essa analogia nos alerta para os riscos de uma abordagem reducionista da avaliação, centrada exclusivamente em dados quantitativos e resultados imediatos. Ignorar a parte submersa do iceberg — que envolve as intenções pedagógicas, os aspectos éticos, as práticas de mediação e o reconhecimento das singularidades dos estudantes — pode levar a uma compreensão empobrecida do processo educativo. Quando a avaliação é tratada apenas como instrumento classificatório, sem considerar sua função formativa e diagnóstica, corre-se o risco de provocar consequências negativas, como a desmotivação dos alunos, o reforço de desigualdades e a descaracterização do papel reflexivo e transformador da avaliação. Nesse sentido, é preciso romper com a lógica tecnicista e recuperar o sentido humano, ético e pedagógico da avaliação, reconhecendo-a como uma prática que, quando bem conduzida, contribui não apenas para mensurar, mas para potencializar a aprendizagem e a justiça educacional.

Apesar da relevância dos resultados obtidos, esta pesquisa apresenta algumas limitações que devem ser reconhecidas. O uso exclusivo de questionários online como instrumento de coleta de dados pode ter restringido a profundidade das respostas,



limitando o acesso a narrativas mais subjetivas e contextuais dos docentes sobre suas práticas avaliativas. Além disso, a amostra foi composta por professores acessíveis e disponíveis no momento da pesquisa, o que pode ter restringido a diversidade de experiências, sobretudo considerando as distintas realidades entre escolas urbanas e rurais, ou entre redes municipais e estaduais. A ausência de observações em sala de aula ou entrevistas aprofundadas também limitou a triangulação metodológica e a compreensão mais holística das práticas pedagógicas relacionadas ao uso dos resultados do SAEPE.

Diante dessas limitações, abrem-se caminhos para investigações futuras que possam ampliar o escopo e a complexidade da temática. Recomenda-se a realização de estudos qualitativos que incluam entrevistas semiestruturadas, grupos focais e observações em contextos escolares, a fim de captar com mais riqueza as percepções, emoções e estratégias dos professores frente às avaliações em larga escala. Além disso, investigações comparativas entre diferentes regiões do estado de Pernambuco, ou mesmo entre diferentes disciplinas escolares, poderiam revelar variações significativas no modo como os docentes interpretam e utilizam os dados das avaliações. Por fim, estudos que envolvam também os estudantes e gestores escolares como participantes podem fornecer uma visão mais ampla e crítica sobre os impactos e sentidos atribuídos ao SAEPE no cotidiano escolar.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. P. A.; ESPÍNDOLA, E. B. O estudo das Representações Sociais sobre formação continuada compartilhadas por professores de matemática do ensino médio. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 13, n. 31, p. 31-57, 2023. Disponível em: <https://periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/1676>. Acesso em: 7 fev. 2024.
- ALMEIDA, M. R. de. **Avaliação em larga escala e desempenho escolar: uma análise do impacto das políticas públicas no Estado de Pernambuco**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.
- ANDRES, F. da C. et al. The use of the Google Forms platform in academic research: Experience report. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 9, p. e284997174, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i9.7174. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7174>. Acesso em: 7 jul. 2024.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BASSO, F. V.; FERREIRA, R. R.; OLIVEIRA, A. S. de. Uso das avaliações de larga escala na formulação de políticas públicas educacionais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30, p. 501-519, 2021.
- BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. **Avaliação educacional e políticas públicas: entre a regulação e a emancipação**. São Paulo: Cortez, 2015a.
- BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, 2015b, 41.spe: 1367-1384.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1984.
- BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 91-113, 2002. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100006>
- BRASIL, Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica** (SAEB) 2017: Versão do Ministro (rev. final). Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=94161-saeb-2017-versao-ministro-revfinal&category\\_slug=agosto-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=94161-saeb-2017-versao-ministro-revfinal&category_slug=agosto-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em dez. 2023.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Conselho Nacional de Secretários da Educação – CONSED, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação –

UNDIME. Brasília: Ministério da Educação. 2017. Disponível em: A Base (mec.gov.br)> Acesso em: 28 de jun. 2022. Acesso em: 28 de jun. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB**. Brasília: CNE/MEC, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10955-pcp014-12&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10955-pcp014-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 07 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 466**, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 jun. 2013 (publicada em 12 dez. 2012). Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view>. Acesso em: 07 jul. 2024 .

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 510**, de 07 de abril de 2016. Estabelece normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 mai. 2016 (publicada em 07 abr. 2016). Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil** de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 07 jul. 2024. [legislacaodigital.com.br+9pt.wikipedia.org+9www2.senado.leg.br+9](http://legislacaodigital.com.br+9pt.wikipedia.org+9www2.senado.leg.br+9)

BRASIL. Decreto n. 9.432, de 29 de junho de 2018. **Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 1, 2 jul. 2018. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/decreto/d9432.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9432.htm). Acesso em: 07 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação 2014–2024. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 07 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 07 jul. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9.394/1996). 3. ed. Brasília: Senado Federal, 2019. 59 p. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/559748/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bas es\\_3ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/559748/lei_de_diretrizes_e_bas es_3ed.pdf). Acesso em: 07 jul. 2024.

BRITO, M. de; SILVA, S. G. da. Avaliação da aprendizagem: para além da verificação dos resultados. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 12, p. 779–790, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i12.17285. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17285>. Acesso em: 16 jan. 2024.

BURIASCO, R. Sobre Avaliação em Matemática: uma reflexão. **Educação em revista**, n. 36, p. 255-263, 2002.

CAED. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **SAEPE-PE – Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco**. Disponível em: < SAEPE - PE (caeddigital.net)> Acesso em: dez, 2023.

CAED. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **SAEPE-PE – Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco**. Disponível em: < SAEPE - PE (caeddigital.net)> Acesso em: dez, 2023.

CAEDDIGITAL. Disponível em: < [https://avaliacaoemonitoramentopernambuco.caeddigital.net/#!/pagina/view\\_res\\_so\\_mativa\\_pub\\_m1?dados.vl\\_filtro\\_etapa=ensino%20fundamental%20de%209%20anos%20-%209%20c2%ba%20ano&dados.vl\\_filtro\\_disciplina=mt&dados.vl\\_filtro\\_rede=estadual&dados.dc\\_faixa\\_percentual\\_habilidade=alto-M%C3%A9dio%20Baixo-M%C3%A9dio%20Alto-Baixo](https://avaliacaoemonitoramentopernambuco.caeddigital.net/#!/pagina/view_res_so_mativa_pub_m1?dados.vl_filtro_etapa=ensino%20fundamental%20de%209%20anos%20-%209%20c2%ba%20ano&dados.vl_filtro_disciplina=mt&dados.vl_filtro_rede=estadual&dados.dc_faixa_percentual_habilidade=alto-M%C3%A9dio%20Baixo-M%C3%A9dio%20Alto-Baixo) > Acesso em: Out, 2023

CASASSUS, J. **A avaliação educacional como instrumento de equidade social**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

CASTRO LUGLI, L. A educação estatística e as avaliações em larga escala no Brasil (CO). In: **XIII CONFERÊNCIA INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**. 2011.

CHALUS, R. F.; STREMEL, S. Políticas de avaliação em larga escala: revisão de literatura. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 7, p. 1–8, 2022. DOI: 10.5212/retepe.v.7.22244.014. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/22244>. Acesso em: 16 jan. 2024.

CRESWELL, J. W. **Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches**. 4th ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2014.

CUPOLILLO, A. V. Avaliação da aprendizagem escolar e o pensamento de Paulo Freire: algumas aproximações. **Práxis Educativa**, p. 51-64, 2007.

DALBEN, A.; ALMEIDA, L. Para uma avaliação de larga escala multidimensional. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 26, n. 61, p. 12-28, 2015. <https://doi.org/10.18222/eae266103140>

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO. Panorama educacional do Sertão do Pajeú: Desafios e progressos. Acesso em 29 de fevereiro do 2024.

DIACONIA. SERTÃO DO PAJEÚ – PE. Disponível em: <https://www.algodaoagroecologico.com/sertao-do-pajeu/>. Acesso em: 01 de Março de 2024.

FERNANDES, L. B. de B.; SANTOS, R. M. B. dos; VASCONCELOS, T. C.; GONZAGA, A. E. de S. Matofobia e uma proposta de um conjunto de diretivas

metodológicas e avaliativas no ensino de Matemática. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 16, n. 7, p. e4964, 2024. DOI: 10.55905/cuadv16n7-136. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/4964>. Acesso em: 7 fev. 2024.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. P. Avaliação educacional em larga escala e accountability: uma breve análise da experiência brasileira. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 1103–1137, 2020. DOI: 10.34019/2237-9444.2020.v10.32023. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32023>. Acesso em: 15 jan. 2025.

FIORENTINI, D. Alguns obstáculos epistemológicos no desenvolvimento do pensamento algébrico. In: HARRIS, Dale e MIYAZAKI, Massao (org.). **Tendências internacionais em educação matemática: pensamento algébrico**. Belo Horizonte: Autêntica, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9º ed.- São Paulo: Paz e Terra, 1996. - (coleção leitura).

FREITAS, H. **Implicações das avaliações em larga escala na prática docente**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

FREITAS, L. M. G. P.; XIMENES, A. N. Principais fatores da evasão escolar na Educação Básica. **Projeção e Docência**, v. 10, n. 1, p. 180-195, 2019. <https://projecaociencia.com.br/index.php/Projecao3/article/view/1386>

FREITAS, M. T. S.; KRAMER, S. Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da informação**, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019.

GARCIA, P. S.; MIRANDA, N. A. de. As avaliações externas e em larga escala na formação inicial de professores no Brasil: que espaço elas ocupam? **Educ. Rev**, Curitiba, v. 40, e93728, 2024. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602024000102012&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602024000102012&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 07 fev. 2024. Epub 11-Nov-2024. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.93728>.

GOMES, C. A. **Avaliação em larga escala e seus impactos na qualidade da educação**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2016.

GONÇALVES, A. C. de L. **A influência do SAEPE nos indicadores educacionais: um estudo de caso em escolas da Rede Estadual de Pernambuco**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

GONDIM, J. S. de L.; FORMIGA, N. S. FORMAÇÃO DOS HÁBITOS EM CONTEXTO SOCIAL: UMA REVISÃO BIBLIOMÉTRICA E SISTEMÁTICA DA LITERATURA. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar - ISSN 2675-6218**, [S. l.], v. 2, n. 7, p. e27549, 2021. DOI: 10.47820/recima21.v2i7.549. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/549>. Acesso em: 6 maio. 2024.

HISTÓRIA SERTÕES. **São José do Egito - Alto Sertão do Pajeú - Pernambuco: notas para uma história**. Disponível em: <https://www.historiaserto.es.com/post/pajeu>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2024.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora**: Uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2019.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 36. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HORTA NETO, J. L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. *Revista Ibero Americana de Educacion*, Brasília, v. 42. n. 5, p 1 -13, abr. 2007

KRAWCZYK, N. R.; MARANGÓN, V. L. V. A reforma educacional na América Latina nos anos 90: uma perspectiva histórico-sociológica. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**: RELEC, 2010, 1.1: 10-17.

LEITE, C. E. N. **Avaliação educacional e suas implicações pedagógicas: um estudo sobre o SAEPE em escolas públicas de Pernambuco**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1994.

LIMA, C. A. A. **Ensino a distância e desempenho escolar: uma análise sobre a proficiência dos estudantes da rede pública municipal de Pernambuco**. 2023. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2023.

LIMA, E. J. et al. Educação matemática crítica e modelagem matemática: uma proposta de atividade para sala de aula. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 13, p. e154111335453-e154111335453, 2022.

LIMA, J. M. A. **Os desafios da aprendizagem matemática no contexto das avaliações externas: uma abordagem baseada nos resultados do SAEPE**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

LIMA, P. V. P. de; MOREIRA, G. E. O programa internacional de avaliação de estudantes: a avaliação de matemática e o cenário brasileiro. **Regae: Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 11, n. 20, 2022. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2318-13382022000100210&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-13382022000100210&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 07 jul. 2024. Epub 19-Sep-2023. <https://doi.org/10.5902/2318133870328>.

LOCKMANN, K.; MACHADO, A. **Avaliações externas e as consequências para alunos com deficiência**. 2018.

LOPES, L. P.; BARBOSA, R. C. de J. A prática docente frente às avaliações em larga escala no Brasil. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, Brasil, São Paulo, v. 7, n. 16, p. e161312, 2024. DOI: 10.55892/jrg.v7i16.1312. Disponível em: <https://www.revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/1312>. Acesso em: 7 fev. 2025.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: Estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em Educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

MACEDO, N. **Covid-19**: dificuldades enfrentadas por professores de matemática no exercício da docência em período de pandemia. 2023. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) - Instituto de Matemática, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2023.

MACHADO, C.; PEREIRA, A. G. Implicações das avaliações em larga escala nas escolas de Educação Básica: uma revisão de literatura. **Olhar de Professor**, v. 23, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/684/68464195006/68464195006.pdf>. Acesso em: 24 de Fevereiro de 2024.

MATOS, D. A. S.; JARDILINO, J. R. L. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 20–31, 2016. DOI: 10.25053/edufor.v1i3.1893. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/111>. Acesso em: 11 março. 2024.

MELO, D. V. de; SANTOS, A. L. F. dos. Accountability educacional e aproximações entre os sistemas estaduais de avaliação. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 70, p. e25507, 2024. DOI: 10.5585/eccos.n70.25507. Disponível em: <https://uninove.emnuvens.com.br/eccos/article/view/25507>. Acesso em: 7 fev. 2025.

MINAYO, M. C.; DESLANDES, S. F. **Caminhos do pensamento**: epistemologia e método. SciELO-Editora FIOCRUZ, 2008.

MONTEIRO, R. L. S.; SANTOS, D. S. A utilização da ferramenta Google Forms como instrumento de avaliação do ensino na Escola Superior de Guerra. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, 2019. Disponível em: <https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/72>. Acesso em 12 abr. 2022.

MORENO, L. Indicadores de Desenvolvimento da Educação Básica: em análise o IDEB e o IDESP nas ações de intervenções pedagógicas e de gestão. 2019.

MOTA, J. S. Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação**, [s.l.], v. 6, n. 12, p. 372-380, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1106>. Acesso em: 9 jul. 2020.

NASCIMENTO, J. O.; CASTRO NETO, A. A. Sistema de Avaliação da Educação Básica no Brasil: implantação e desafios: Basic Education Assessment System in Brazil: implementation end challenges. **Revista Cocar**, v. 20, n. 38, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8300>. Acesso em: 7 jul. 2024.

NASCIMENTO, K. T. F. **A concepção de professores sobre a política de bonificação por resultado no Estado de Pernambuco**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

OECD. PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed. Paris: OECD Publishing, 2019.

OECD. PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed. Paris: OECD Publishing, 2019.

OKOLI, C. Guia Para Realizar uma Revisão Sistemática de Literatura. **EaD Em Foco**, 9(1). <https://doi.org/10.18264/eadf.v9i1.748>

OLIVEIRA, I. J. de. **Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE como estratégia de avaliação e responsabilização**: evidências em escolas estaduais de ensino médio. 2021. 179f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

OLIVEIRA, I. R. de et al. Obstáculos da aprendizagem matemática no ensino fundamental II – um olhar sobre os resultados da avaliação do SAEPE 2021 no município de Goiana-PE. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 5749–5762, 2023. DOI: 10.34117/bjdv9n1-391. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/56848>. Acesso em: 7 feb. 2024.

ORTIGÃO, M. I. R. Avaliação e Políticas Públicas: possibilidades e desafios para a Educação Matemática. **Boletim de Educação Matemática**, v. 21, n. 29, p. 71-98, 2008.



PACHECO, M. B.; ANDREIS, G. da S. L. Causas das dificuldades de aprendizagem em Matemática: percepção de professores e estudantes do 3º ano do Ensino Médio. **Revista Principia, João Pessoa**, v. 38, p. 105-119, 2018.

PIRES, L. F. R. et al. **A influência da ideologia neoliberal na educação básica e nas tendências em educação matemática**: projetos de formação em disputa. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2022.

PORTELA, M. M. **Alfabetização matemática: um paralelo entre a avaliação nacional e cenários estaduais**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) — Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. de C. M. Avaliação em larga escala e educação inclusiva: os lugares do aluno da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 907-922, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313158928009/313158928009.pdf> Acesso em: 29 de Fevereiro de 2024.

RIBEIRO, R. M.; SOUSA, S. Z. A controvérsia sobre avaliações em larga escala no Brasil: continuum argumentativo. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e250287, 2023.

ROLIM FILHO, C. M. **A eficiência dos gastos municipais em educação e seus efeitos na nota do IDEB**. Tese. Doutorado do Programa Profissional em Políticas Públicas. Escola Nacional de Administração Pública, 2024.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Brazilian journal of physical therapy**, v. 11, p. 83-89, 2007. <https://doi.org/10.1590/S1413-35552007000100013>

SANTOS, M. A. B.; FERREIRA, H. S.; SIMÕES, L. L. F. Formação de professor e profissionalismo: Reflexões acerca da avaliação externa. **Educ. Form.**, v. 4, n. 11, p. 161-178, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/896>. Acesso em: 7 jul. 2024.

SANTOS, M. S. dos et al. Integrando tecnologias digitais: abordagem didática para o ensino de conceitos matemáticos na educação de jovens e adultos. 2024. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/30486>

SAUL, A. M. Referenciais freireanos para a prática da avaliação. **Revista de educação PUC-Campinas**, n. 25, p. 17-24, 2008. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-39932008000200002&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-39932008000200002&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em: 07 jul. 2024.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 22. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1992.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE PERNAMBUCO. (s.d.). Matriz de referência de matemática: Ensino Fundamental - Anos Finais. Recuperado de [https://avaliacaoemonitoramentopernambuco.caeddigital.net/resources/arquivos/matrizes/MT/EF\\_9.pdf](https://avaliacaoemonitoramentopernambuco.caeddigital.net/resources/arquivos/matrizes/MT/EF_9.pdf). Acesso em Dez. 2023.

SILVA, J. de A. Avaliações externas e suas contribuições na aprendizagem de alunos dos anos finais do ensino fundamental. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Matemática - Licenciatura) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018.

SILVA, O. V. **Teoria crítica, neoliberalismo e educação: análise reflexiva da realidade educacional brasileira a partir de 1990**. Paco e Littera, 2022.

SILVA, R. T.; SANTOS, S. X. Matemática: um desafio para a Educação Básica conforme demonstrado nos resultados das avaliações externas no Brasil e no estado de Goiás. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 11, n. 6, p. 481-496, 2020. Disponível em: 10.26843/rencima.v11i6.2609. Acessado em 22 dez. 2024.

SILVA, V. R. B. **Hierarquização e estreitamento curricular: o BDE e a responsabilização na visão das/dos professoras/es que não lecionam as disciplinas presentes no SAEPE**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

SILVEIRA, P. R. S. da. **Análise pedagógica das provas do SAEPE da disciplina de matemática dos 3º anos do Ensino Médio**. 2021. 95 f. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Centro de Ciências e Tecnologia, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2021. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/20752>

SOUSA, A. S. de; OLIVEIRA, G. S. de; ALVES, L. H. **A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos**. Caderno da Fucamp, v. 20, n. 43, p. 64-83. 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336/1441#:~:text=A%20pesquisa%20bibliogr%C3%A1fica%20%C3%A9%20o,publicados%2C%20para%20apoiar%20o%20trabalho> Acesso em: Nov, 2023.

SOUZA, M. T. **Avaliação educacional e políticas públicas no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

STURION, B. C. **Avaliações externas: olhares de professores que ensinam matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2023.

THOMPSON, A. G. **Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research**. In: GROUWS, Douglas A. (Ed.). Handbook of research on mathematics teaching and learning. New York: Macmillan Publishing, 1992. p. 127-146.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de avaliação educacional**. São Paulo: Globo, 1975.

VASCONCELOS, C. C. Ensino-aprendizagem da matemática: velhos problemas, novos desafios. **Revista Millenium**, v. 20, p. 2023-03, 2000.

VIANA, E. C.; AMORIM, R. J. R.; AMORIM, D. G. Desafios e dificuldades enfrentados pelos estudantes no processo de aprendizagem

matemática. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 15, n. 12, p. 15672-15693, 2023. <https://doi.org/10.55905/cuadv15n12-031>

WELTER, C. B.; WERLE, F. O. C. Processos de invisibilização na avaliação em larga escala. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, p. 441-460, abr. 2021. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362021000200441&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362021000200441&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 07 jul. 2024. Epub 30-Mar-2021. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002802542>.

WERLE, F. O. C. **Políticas de implementação das avaliações em larga escala no Brasil: um resgate histórico**, 2011.

## 8. ANEXOS

### ANEXO A

#### TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

**Título do projeto de pesquisa:** CONCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DA AVALIAÇÃO SAEPE: COM PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO SERTÃO DO PAJEÚ, PERNAMBUCO

**Nome Pesquisador responsável:** ERIVONALDO ALVES DA SILVA

**Instituição/Departamento de origem do pesquisador:** UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - UFPE

**Endereço completo do responsável:** JOAO ROMAO FILHO BOM JESUS SERRA TALHADA PERNAMBUCO - CEP 56906345

**Telefone para contato:** 87999918443 - **E-mail:** erivonaldosme@gmail.com

**Nome do Orientador:** José Ivanildo Felisberto de Carvalho/**Fone:** 8121267386/

**E-mail** ivanildo.carvalho@ufpe.br

O pesquisador do projeto acima identificado assume o compromisso de:

- Garantir que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Pernambuco – CEP/UFPE e que os dados coletados serão armazenados pelo período mínimo de 5 anos após o término da pesquisa;
- Preservar o sigilo e a privacidade dos voluntários cujos dados serão estudados e divulgados apenas em eventos ou publicações científicas, de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificá-los;
- Garantir o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais, além do devido respeito à dignidade humana;
- Garantir que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão anexados na Plataforma Brasil, sob a forma de Relatório Final da pesquisa;

Declara ainda que os dados coletados nesta pesquisa, ficarão armazenados em pastas de arquivo pessoal sob a responsabilidade de Erivonaldo Alves da Silva no endereço acima informado pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Recife, 04 de Julho de 2024 .



Documento assinado digitalmente

ERIVONALDO ALVES DA SILVA

Data: 04/07/2024 12:06:29-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Assinatura Pesquisador Responsável

**ANEXO B****UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - COLETA DE DADOS VIRTUAL**

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa Concepções Docentes acerca da Avaliação SAEPE: com Professores de Matemática no Sertão do Pajeú, Pernambuco, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Erivonaldo Alves da Silva, com endereço na Rua João Romão Filho Bom Jesus Serra Talhada Pernambuco - CEP 56906345 – de telefone 87999918443 e e-mail erivonaldosme@gmail.com.

Também participam desta pesquisa os pesquisadores: sob a orientação de: José Ivanildo e Felisberto de Carvalho.

Telefones para contato: 81 998746379, e-mail ivanildo.carvalho@ufpe.br.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde em participar desse estudo, pedimos que assinale a opção de “Aceito participar da pesquisa” no final desse termo.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

**INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

O presente estudo tem como objetivo investigar as concepções das/dos professoras/es de matemática sobre as avaliações externas, com foco especial no Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), na região do Sertão do Pajeú. Esta pesquisa busca entender como essas avaliações influenciam as práticas pedagógicas e o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, considerando os desafios específicos enfrentados pelos educadores e alunos na região.

Para a coleta de dados, serão utilizados os seguintes procedimentos: será encaminhado questionário para os professores de matemática das escolas públicas do Sertão do Pajeú para captar suas concepções sobre o SAEPE e o impacto dessas avaliações em suas práticas pedagógicas. Além disso, professores de matemática serão convidados a responder questionários estruturados para coletar dados sobre suas experiências e opiniões em relação às avaliações externas.

Os voluntários participarão das seguintes atividades: os professores responderão virtualmente os questionários que serão enviados por e-mail e disponibilizados através do *Google Forms*. Os participantes poderão responder às perguntas no momento que lhes for mais conveniente. Estima-se que a resposta ao questionário levará cerca de 20 a 30 minutos.

A coleta de dados será realizada ao longo do segundo semestre de 2024, após a aprovação pelo Comitê de Ética. Os questionários serão conduzidos virtualmente, garantindo a segurança e conveniência dos participantes. Os questionários serão preenchidos pelos participantes de forma online. Os participantes serão solicitados a compartilhar suas experiências e opiniões de forma

sincera e detalhada. Não haverá necessidade de preparação prévia para as responder os questionários.

A pesquisa não apresenta riscos e propõe a elaboração de metodologias de ensino inovadoras, desenvolvidas em conjunto com o corpo docente, para otimizar a utilização dos resultados das avaliações. O foco é promover melhorias no ensino de matemática e na infraestrutura escolar, de modo a refletir positivamente no desempenho educacional dos alunos. Esta abordagem busca não apenas resolver a problemática identificada, mas também assegurar que os insights obtidos das avaliações sejam transformados em ações práticas que resultem em benefícios reais e tangíveis para o processo educativo

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa ficarão armazenados em pastas de arquivo pessoal sob a responsabilidade de Erivonaldo Alves da Silva no endereço acima informado pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br.**

Documento assinado digitalmente  
 ERIVONALDO ALVES DA SILVA  
Data: 04/07/2024 12:08:13-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

(Assinatura do Pesquisador)

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)**

Eu, \_\_\_\_\_,  
CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo Concepções Docentes Acerca da Avaliação Saepe: com Professores de Matemática no Sertão do Pajeú, Pernambuco, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para participar da pesquisa.

☐ Aceito Participar da pesquisa

☐ Não aceito participar da pesquisa

## 9. APÊNDICE A

### QUESTIONÁRIO

#### Dados Pessoais:

Idade

Gênero:

Escolaridade:

Tempo de Atuação

|                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Questão 1: Para você, quais são os principais objetivos das avaliações em larga escala na disciplina de Matemática?                                                                                                                    |
| Questão 2: Na sua opinião, quais as vantagens e desvantagens das avaliações do SAEPE em Matemática no Sertão do Pajeú?                                                                                                                 |
| Questão 3: Quais os impactos da avaliação SAEPE de Matemática na dinâmica da escola e na sua prática docente?                                                                                                                          |
| Questão 4: Como você percebe os impactos da avaliação do SAEPE de Matemática na aprendizagem dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental?                                                                                           |
| Questão 5: Quando você recebe os resultados das avaliações do SAEPE, de que maneira esses dados influenciam ou são utilizados em sua prática pedagógica?                                                                               |
| Questão 6: Em sua opinião, os resultados das avaliações do SAEPE de Matemática refletem com precisão o nível de aprendizagem dos seus alunos do 9º ano?                                                                                |
| Questão 7: Que tipo de suporte ou formação você recebe para interpretar e aplicar os resultados das avaliações do SAEPE na sua prática pedagógica?                                                                                     |
| Questão 8: Com base em sua experiência, como os resultados das avaliações em larga escala poderiam ser melhor aproveitados para implementar intervenções pedagógicas que aprimorem a aprendizagem matemática dos estudantes do 9º ano? |
| Questão 10: Você percebe a necessidade de alguma mudança nos processos de avaliação em larga escala para que os resultados sejam mais úteis para o ensino de Matemática?                                                               |