

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS
MESTRADO PROFISSIONAL**

LILIAN SIMONE PIRES DA SILVA

**AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS, SAEB E SAERS NO ENSINO
FUNDAMENTAL DE SÃO BORJA: UMA ANÁLISE NOS ANOS INICIAIS**

**São Borja - RS
2026**

LILIAN SIMONE PIRES DA SILVA

**AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS, SAEB E SAERS NO ENSINO
FUNDAMENTAL DE SÃO BORJA: UMA ANÁLISE NOS ANOS INICIAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas – Mestrado Profissional da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo B. Colvero

**São Borja - RS
2026**

LILIAN SIMONE PIRES DA SILVA

**AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS, SAEB E SAERS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE
SÃO BORJA: UMA ANÁLISE NOS ANOS INICIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Políticas
Públicas da Universidade Federal do
Pampa, como requisito parcial para
obtenção do Título de Mestre em
Políticas Públicas.

Dissertação defendida e aprovada em: 22 de abril de 2026.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Ronaldo Bernardino Colvero
Orientador
(PPGPP-Unipampa)

Prof. Dr. Edson Romário Monteiro Paniágua
(PPGPP-Unipampa)

Prof. Dr. Muriel Pinto
(PPGPP-Unipampa)

Prof. Me. Ewerton da Silva Ferreira
(PPGCH-Unipampa)



Assinado eletronicamente por **RONALDO BERNARDINO COLVERO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 08/05/2026, às 16:02, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2034464** e o código CRC **F663C8CD**.

“In memoriam” dedico esse trabalho ao meu amado pai, Luis Antonio Medina Pires, melhor amigo e companheiro, um grande incentivador da educação que sempre acreditou em mim, me ensinando através do seu exemplo que é possível transformar sonhos realidade.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à luz divina que guia meus caminhos e me sustenta diante dos percalços da vida, permitindo-me trilhar essa trajetória na educação. Acredito que ser professora é um presente da vida, pois significa viver cada dia com resiliência e esperança. Registro minha homenagem e gratidão ao meu primeiro orientador, Professor Savio (in memoriam), que me acompanhou no início desta jornada. Nossas conversas e suas contribuições foram marcantes nos primeiros passos deste percurso. Sua dedicação à educação e seu compromisso com o conhecimento e com a educação pública deixaram marcas profundas na formação de muitos profissionais e permanece como inspiração.

Ao meu orientador, Professor Ronaldo, expressei minha sincera gratidão pelo acolhimento de minha pesquisa, pela confiança e pelas valiosas contribuições. Sua escuta atenta, suas reflexões e seu compromisso com a educação foram fundamentais para a construção deste trabalho. Agradeço à Universidade Federal do Pampa, pela oportunidade de concluir mais esta etapa de formação profissional, e ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, por proporcionar um espaço de formação crítica, reflexão e produção de conhecimento. Às professoras, supervisoras e equipes das redes municipal e estadual de ensino de São Borja, que gentilmente contribuíram para esta pesquisa ao compartilharem suas experiências e práticas pedagógicas. Suas vozes e vivências foram fundamentais para a construção deste estudo. À minha família, base e sustento de todos os meus caminhos. À minha mãe, Vera, professora da rede estadual, minha inspiração e referência de vida. Ao meu esposo Marcelo, pelo apoio constante, pela compreensão nos momentos de ausência e por caminhar ao meu lado com carinho e dedicação. À minha filha Mariana, luz da minha vida, que diariamente me lembra do verdadeiro sentido da educação, da esperança e do futuro. Por fim, dedico um agradecimento especial ao meu amado pai, Luis Antonio Medina Pires (in memoriam), meu melhor amigo e grande incentivador da educação. Seu exemplo de vida, sua generosidade e sua confiança em meus sonhos permanecem vivos em mais esta conquista. Mesmo em sua ausência física, sua presença continua sendo minha força e inspiração para seguir acreditando que a educação é capaz de transformar vidas. Aos colegas do PPGPP e a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta pesquisa e para minha caminhada na educação, deixo aqui minha sincera gratidão. Que este trabalho possa, ainda que modestamente, contribuir para o fortalecimento das reflexões e das práticas educacionais em nosso contexto.

“A floresta é nossa casa, nossa escola e nosso espírito.

É nela que aprendemos quem somos.”

Biraci Brasil Yawanawa

RESUMO

Esta pesquisa analisa de que forma as políticas públicas educacionais estruturadas a partir das avaliações em larga escala, especialmente o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS), influenciam a organização das práticas pedagógicas, dos materiais didáticos e das estratégias de gestão da aprendizagem nas redes municipal e estadual de ensino do município de São Borja, localizado na região da Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul. O estudo parte do problema de compreender em que medida os Cadernos de Aprendizagem Contínua e os simulados preparatórios contribuem para a melhoria da qualidade do ensino nas turmas do 5º ano do ensino fundamental. Metodologicamente, a pesquisa adota abordagem quali-quantitativa, combinando análise estatística de indicadores educacionais — como IDEB, SAERS e IMERS — com análise qualitativa de entrevistas realizadas com professores e supervisores das redes municipal e estadual. A análise dos dados evidencia que as avaliações externas se consolidaram como instrumentos centrais das políticas educacionais contemporâneas, influenciando a formulação de estratégias pedagógicas, a organização curricular e os processos de monitoramento da aprendizagem. Os resultados indicam avanços graduais nos indicadores educacionais do município entre 2021 e 2024, especialmente no desempenho dos estudantes do 5º ano no SAERS, embora persistam desafios relacionados às desigualdades territoriais, às condições institucionais das escolas e às pressões associadas à responsabilização por resultados. Observou-se também que a rede estadual apresenta maior disponibilidade de materiais pedagógicos estruturados e iniciativas de formação continuada, enquanto a rede municipal enfrenta limitações estruturais e pedagógicas. Conclui-se que os Cadernos de Aprendizagem Contínua e o simulado preparatório aplicado na rede municipal contribuíram para a elevação dos indicadores educacionais, porém devem ser compreendidos como instrumentos diagnósticos e orientadores das políticas públicas, e não como fins em si mesmos. A melhoria da qualidade da educação básica depende da articulação entre avaliação, formação docente, condições institucionais adequadas e reconhecimento das especificidades territoriais que caracterizam o contexto educacional local.

Palavras-chave: Políticas públicas educacionais; Avaliações externas; SAEB; SAERS; Indicadores educacionais.

ABSTRACT

This study analyzes how educational public policies structured around large-scale assessments, particularly the Brazilian Basic Education Assessment System (SAEB) and the Rio Grande do Sul School Achievement Assessment System (SAERS), influence the organization of pedagogical practices, teaching materials, and learning management strategies in the municipal and state education systems of São Borja, located in the Fronteira Oeste region of Rio Grande do Sul, Brazil. The research seeks to understand to what extent Continuous Learning Notebooks and preparatory mock assessments contribute to improving the quality of education in fifth-grade classes of elementary school. Methodologically, the study adopts a qualitative-quantitative approach, combining statistical analysis of educational indicators—such as IDEB, SAERS, and IMERS—with qualitative analysis of interviews conducted with teachers and supervisors from both educational systems. The findings indicate that large-scale assessments have become central instruments in contemporary educational policies, influencing pedagogical strategies, curricular organization, and learning monitoring processes. The results reveal gradual improvements in educational indicators in São Borja between 2021 and 2024, particularly in the performance of fifth-grade students in SAERS, although challenges remain related to territorial inequalities, institutional conditions of schools, and accountability pressures associated with performance indicators. The study also shows that the state school system has greater availability of structured teaching materials and continuing education initiatives, while the municipal system faces structural and pedagogical limitations. It is concluded that Continuous Learning Notebooks and preparatory assessments contributed to improving educational indicators; however, they should be understood as diagnostic and guiding instruments for public policies rather than as goals in themselves. Improving the quality of basic education requires the articulation of evaluation processes, teacher training, adequate institutional conditions, and recognition of territorial specificities that shape local educational contexts.

Keywords: Educational public policies; Large-scale assessments; SAEB; SAERS; Educational indicators.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa mesorregiões geográficas do Rio Grande do Sul	30
Figura 2 – Divulgação Formação dos Cadernos Pedagógicos	52
Figura 3 – Formação Programa de Aprendizagem Contínua	52
Figura 4 – Materiais complementares CAC 2023	53
Figura 5 – Simulados preparatórios, São Borja	54
Figura 6 – Material de divulgação IMERS	54
Figura 7 – Divulgação impressão CAC.....	55
Figura 8 – Divulgação CAC para quem?.....	55
Figura 9 – Descritor e distrator	56
Figura 10 – CAC Curso Aprende Mais.....	57
Figura 11 – Curso de formação Programa Aprende Mais	58
Figura 12 – Cronograma Aplicação dos CAC.....	59
Figura 13 – Plataforma Compromisso Nacional Criança Alfabetizada	60

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – IDEB anos finais, 9º ano, São Borja, 2017 a 2023	37
Gráfico 2 – IDEB anos iniciais, São Borja, 2017 a 2023	38
Gráfico 3 – IDEB anos iniciais, escolas estaduais, São Borja, 2017 a 2023	39
Gráfico 4 – IDEB anos iniciais, escolas municipais, São Borja, 2017 a 2023	39
Gráfico 5 – Prova SAEB, rede municipal e estadual de São Borja, 2007 a 2023	40
Gráfico 6 – Indicadores de qualidade da educação de São Borja	46
Gráfico 7 – Desempenho na prova SAERS 2024 de Língua Portuguesa	47
Gráfico 8 – Desempenho na prova SAERS 2024 de Matemática	47
Gráfico 9 – Ciclo 2022 a 2024, prova SAERS, Língua Portuguesa, rede municipal	48
Gráfico 10 – Ciclo 2022 a 2024, prova SAERS, Língua Portuguesa, rede estadual.....	48
Gráfico 11 – Ciclo 2022 a 2024, prova SAERS, matemática, rede municipal	49
Gráfico 12 – Ciclo 2022 a 2024, prova SAERS, matemática, rede estadual.....	50

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Municípios da região Fronteira Oeste	30
Tabela 2 – Evolução do IDEB nos anos finais do Ensino Fundamental	31
Tabela 3 – População da Fronteira Oeste	32
Tabela 4 – IMERS: Índice Municipal de Educação do Rio Grande do Sul	32
Tabela 5 – Níveis de proficiência.....	43
Tabela 6 – Indicadores de qualidade da educação no Rio Grande do Sul	45

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Análise das entrevistas com supervisores da rede municipal.....	64
Quadro 2 – Análise das entrevistas com supervisores da rede estadual	65
Quadro 3 – Análise das entrevistas com professoras da rede estadual	68
Quadro 4 – Comparações e percepções docentes sobre avaliações externas nas redes...	70
Quadro 5 – Síntese interpretativa dos achados centrais da pesquisa.....	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERS – Sistema de Avaliação da Educação Básica do Rio Grande do Sul
TRI – Teoria de Resposta ao Item
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IMERS – Índice Municipal de Educação do Rio Grande do Sul
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
CAED – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
VUNESP – Fundação para Vestibular da Universidade Estadual Paulista
CAC – Cadernos de Aprendizagem Continua
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESP – Universidade Estadual Paulista
ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
SPGG – Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
RCG – Referencial Curricular Gaúcho
MEC – Ministério da Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 OBJETIVOS	18
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA	18
1.3 METODOLOGIA	18
2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O SURGIMENTO DAS AVALIAÇÕES	
EXTERNAS	26
2.1 O PROBLEMA PÚBLICO	26
2.2 SÃO BORJA NO ESPAÇO REGIONAL	29
3 OS INDICADORES EDUCACIONAIS DE SÃO BORJA	36
3.1 IDEB E AS EVOLUÇÕES NORMATIVAS DO SAEB	36
3.2 SAEB E SUA EVOLUÇÃO AO LONGO DOS ANOS	42
3.3 ANÁLISE DOS DESEMPENHOS SAERS 5º ANO DOS ANOS INICIAS	45
3.3.1 Língua Portuguesa	48
3.3.2 Matemática	50
4 AS ESTRATÉGIAS PARA A EVOLUÇÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA	51
4.1 OS CAC E AS FORMAÇÕES PEDAGÓGICAS NAS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO	51
4.2 A VISÃO DOS ATORES ENVOLVIDOS: PROFESSORES E SUPERVISORES	61
4.2.1 Análise comparativa das redes municipal e estadual	66
4.2.2 A segunda rodada de entrevistas	74
5 CONCLUSÃO	82
6 REFERÊNCIAS	88
APÊNDICE	94
ANEXOS	

1. INTRODUÇÃO

As avaliações externas em larga escala consolidaram-se, nas últimas décadas, como instrumentos centrais da política educacional brasileira, assumindo papel estratégico na organização e no monitoramento da educação básica. Em âmbito federal, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e, no contexto estadual, o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Rio Grande do Sul – SAERS, configuram-se como mecanismos institucionais de produção de indicadores que orientam a formulação, o acompanhamento e a reestruturação de políticas públicas educacionais. Para além da mensuração do desempenho discente, esses sistemas influenciam processos de gestão, planejamento e tomada de decisão, incidindo diretamente sobre a organização curricular e sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas redes públicas de ensino.

A consolidação dessas avaliações está diretamente relacionada ao processo de reforma do Estado brasileiro, intensificado a partir de 1990. Nesse período, a administração pública passou por transformações orientadas por princípios gerenciais, com ênfase na racionalização dos gastos, na eficiência administrativa e no controle por resultados. O campo educacional foi profundamente impactado por esse movimento, incorporando instrumentos de regulação e monitoramento da qualidade inspirados em modelos de gestão pautados em metas e indicadores de desempenho. Nesse contexto, as avaliações em larga escala emergem como dispositivos capazes de produzir dados comparáveis, permitindo a análise do rendimento escolar em diferentes níveis — escola, município, estado e país — e fomentando uma cultura de responsabilização e de acompanhamento sistemático dos resultados.

O SAEB, instituído em 1990, tornou-se progressivamente um dos mais abrangentes sistemas de avaliação da educação básica na América Latina. Em sua primeira edição, foi aplicado por amostragem a diferentes séries do ensino fundamental, com o objetivo de produzir um diagnóstico inicial da qualidade do ensino ofertado no país. Ao longo dos anos, o sistema passou por reformulações metodológicas significativas, redefinindo o público-alvo e concentrando-se nas etapas finais de cada ciclo de escolarização, de modo a captar o nível de aprendizagem acumulado pelos estudantes. A partir dos anos 2000, consolidou-se com foco nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, entendidas como componentes estruturantes da formação escolar, utilizando a Teoria de Resposta ao Item - TRI como base metodológica para

possibilitar comparações longitudinais e a construção de escalas de proficiência estáveis ao longo do tempo.

Essa metodologia permitiu maior precisão estatística na análise dos resultados e ampliou a capacidade do sistema de produzir indicadores consistentes para subsidiar políticas públicas. Ao longo de sua trajetória, o SAEB incorporou diferentes instrumentos, ampliou a aplicação censitária em determinadas etapas e passou a integrar o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, indicador que combina desempenho e fluxo escolar. Dessa forma, o sistema ultrapassou a função meramente diagnóstica, tornando-se elemento estruturante da política educacional nacional, com impactos na definição de metas, no estabelecimento de pactos federativos e na indução de programas voltados à melhoria da aprendizagem.

No âmbito estadual, o SAERS foi criado em 2005 com a finalidade de avaliar o desempenho dos estudantes da rede pública do Rio Grande do Sul e produzir indicadores específicos para o contexto gaúcho. Sua trajetória foi marcada por períodos de discontinuidades, alternando formatos e periodicidades. Inicialmente aplicado de forma amostral, passou a assumir caráter mais sistemático em determinados períodos, consolidando-se, recentemente, como instrumento anual de monitoramento da aprendizagem. A partir de 2022, o SAERS foi reestruturado e ganhou nova centralidade na política educacional estadual, especialmente no cenário pós-pandemia, quando se intensificaram as preocupações com a recomposição das aprendizagens e com a recuperação dos índices educacionais.

Além de seu caráter diagnóstico, o SAERS passou a exercer função estratégica na definição de critérios para a repartição de recursos entre os municípios, incorporando indicadores educacionais ao cálculo da distribuição do ICMS. Essa vinculação entre desempenho educacional e financiamento público evidencia o fortalecimento do papel regulador das avaliações externas, ampliando sua influência sobre as redes municipais e intensificando a busca por resultados que expressem evolução nos índices de qualidade.

Assim, o sistema estadual articula avaliação, gestão e financiamento, configurando-se como instrumento de indução de políticas e de reorganização das prioridades educacionais.

Atualmente, tanto o SAEB quanto o SAERS avaliam estudantes do 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, além de aplicarem questionários contextuais a professores, diretores e gestores. Esses instrumentos complementares permitem a coleta de informações sobre condições de ensino, práticas pedagógicas,

infraestrutura escolar e perfil socioeconômico dos estudantes, possibilitando análises mais abrangentes sobre os fatores associados ao desempenho. Os dados produzidos alimentam indicadores sintéticos, como o IDEB, em nível nacional, e o Índice Municipal de Educação do Rio Grande do Sul – IMERS, em nível estadual, ampliando a capacidade de monitoramento e comparação entre diferentes realidades educacionais.

Nesse cenário, as avaliações externas assumem dupla função: diagnóstica, ao oferecer um panorama sistematizado do desempenho educacional, e reguladora, ao influenciar decisões administrativas, pedagógicas e financeiras. Ao mesmo tempo em que fornecem subsídios para o planejamento de ações de melhoria, também produzem efeitos simbólicos e práticos sobre as escolas, que passam a organizar parte de suas estratégias pedagógicas em diálogo com as matrizes avaliativas e com os descritores contemplados nos exames. A centralidade atribuída aos resultados reforça a necessidade de compreender não apenas os índices produzidos, mas também os processos que os antecedem e as implicações que deles decorrem.

Ao longo dos anos, os resultados dessas avaliações tornaram-se objeto de debates e análises no campo das ciências sociais e da educação, especialmente no que se refere aos seus impactos sobre o currículo, a gestão escolar e as concepções de qualidade.

A realidade escolar, marcada por desigualdades históricas, sociais, econômicas e culturais, desafia interpretações simplificadas dos dados quantitativos, exigindo abordagens analíticas que considerem a complexidade do contexto educacional brasileiro. Assim, compreender o papel das avaliações em larga escala implica situá-las no interior de um projeto mais amplo de política pública, reconhecendo tanto seu potencial diagnóstico quanto seus limites e tensões.

Desde a década de 90, as avaliações em larga escala passaram a alcançar de forma sistemática grande parte das escolas públicas brasileiras. Nesse percurso, produziram um vasto conjunto de informações que subsidiam decisões governamentais, orientam metas e fomentam programas de intervenção pedagógica. Ao mesmo tempo, suscitam reflexões acerca da relação entre avaliação, qualidade e equidade, especialmente em um contexto federativo marcado por profundas disparidades regionais. É nesse cenário que se insere a presente investigação, ao buscar compreender como esses sistemas de avaliação incidem sobre a gestão educacional e sobre as práticas desenvolvidas nas redes públicas de São Borja problematizando seus sentidos, alcances e implicações no contexto contemporâneo da educação brasileira.

1.1 OBJETIVOS

O objetivo geral desta pesquisa é avaliar os índices produzidos pelas provas SAEB e SAERS, a partir do monitoramento nas turmas do 5º ano da rede municipal e estadual de São Borja no período de 2021 a 2024 comparando os desempenhos através dos dados abertos divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAED e pela Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista – VUNESP considerando as metodologias e estratégias aplicadas nas duas redes do ensino público.

Propõe-se uma análise das políticas públicas educacionais relacionadas às avaliações em larga escala, com foco no monitoramento da distribuição de materiais didáticos alinhados as matrizes SAEB e SAERS para alunos das redes públicas. Para alcançar o objetivo geral traçamos alguns objetivos específicos:

- Identificar as diretrizes legais das políticas educacionais que buscam melhorar a qualidade, a equidade e o desempenho escolar.
- Analisar os resultados do IDEB, da proficiência e do IMERS antes e depois da aplicação dos Cadernos de Aprendizagem Contínua e Simulados nas turmas de 5º ano.
- Conhecer os materiais didáticos complementares, caracterizando suas metodologias, elaboração e processo de implementação pedagógica.
- Ouvir supervisores e professores para compreender a aplicação e estratégias práticas e metodológicas no cotidiano escolar.

1.2 PROBLEMA

A partir dos resultados, busca-se responder ao problema de pesquisa que investiga de que forma os Cadernos de Aprendizagem Contínua – CAC e os Simulados Preparatórios contribuem para a melhoria da qualidade do ensino nas turmas do 5º ano do ensino fundamental das redes estadual e municipal de São Borja, no contexto das políticas de avaliações externas SAEB e o SAERS.

1.3 METODOLOGIA

Esta pesquisa se define por se utilizar do método quali-quantitativo. O primeiro momento pautamos revisão bibliográfica e documental cronologicamente para compreender o contexto do problema público e o surgimento das políticas educacionais relacionadas as avaliações em larga escala. Busca-se-á compreender a construção dos sistemas de avaliações SAEB e SAERS, seus objetivos, importância e desenvolvimento ao longo dos anos, nesse sentido, também se inclui os aspectos legais, evolução das leis e decretos que regem as avaliações e propõe parâmetros e meta para as políticas públicas de educação Brasil.

No procedimento desta pesquisa, inicialmente focamos em dois métodos básicos das ciências sociais: o método comparativo e o estatístico. O método comparativo permite analisar estudos de longo alcance, neste caso enquadra-se na aplicação de avaliações em larga escala e serve a pesquisas de natureza qualitativa ou quantitativa. Pode ser empregado em estudos de largo alcance e de setores concretos (comparação de tipos específicos de eleições), assim como para estudos qualitativos (diferentes formas de governo) e quantitativos (taxa de escolarização de países desenvolvidos e subdesenvolvidos). a nível de explicação, inclusive, pode, até certo ponto, apontar vínculos causais, entre os fatores presentes e ausentes conforme MARCONI; LAKATOS, 2003.

Já o método estatístico permite reduzir fenômenos para serem observados e assim comprovar a correlação do objeto de estudo a partir de um marco temporal. “O papel de um método estatístico, é antes de tudo, fornece uma descrição quantitativa da sociedade, considerada como um todo organizada” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.108). A técnica de pesquisa será baseada na sistematização dos dados a partir da divulgação anual dos resultados das provas, o SAEB a cargo INEP e a SAERS a cargo do CAED e VUNESP. Realizando uma observação direta intensiva dos resultados de forma sistemática e também participante pois, na qualidade de professora em exercício no ensino fundamental na rede estadual e na rede municipal, também estive como parte atuante do fenômeno que busquei compreender.

Como principais fontes de pesquisa utilizamos planilhas oficiais de divulgação de dados abertos e três plataformas oficiais de dados estatísticos. A primeira é o Painel da Educação desenvolvido pelo INEP para apresentação e divulgação das informações relativas à educação brasileira. A segunda é a Plataforma CAED – Centro de Políticas Públicas e Avaliação em Educação ligada a UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora,

esteve a cargo da sistematização das provas SAERS no Rio Grande do Sul até 2023, para a aplicação divulgação os índices oficiais. Em 2024 a instituição a cargo das aplicações e sistematização dos resultados foi a VUNESP - Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista uma instituição vinculada à Universidade Estadual Paulista – UNESP que também possui uma plataforma para divulgação dos resultados.

A plataforma QEDU também contribuiu como fonte de comparação dos dados apresentados no capítulo II. Está pertencente a Fundação Lemann criada em 2012 que tem como característica a divulgação dos resultados e informações de estados e municípios de forma clara e objetiva (STADLER, 2017).

O método qualitativo também se faz presente na análise dos materiais didáticos complementares disponibilizado pelo estado e município. Na parte teórica destaca-se a metodologia utilizada na formulação e objetivos que foram alcançados no trabalho em sala de aula, na parte prática, elenca-se a aplicação no contexto escolar.

No seguimento as entrevistas semiestruturadas se configuraram como um instrumento metodológico adequado para a apreensão de percepções, concepções e práticas dos sujeitos, permitindo captar dimensões subjetivas e contextuais que não se revelam plenamente por meio de dados exclusivamente quantitativos. O roteiro de entrevistas foi elaborado de modo a contemplar aspectos da educação em geral, mas como objeto central o tema das avaliações externas, a implementação e o uso materiais didáticos e as estratégias pedagógicas e ações das secretárias, além das percepções dos profissionais acerca da influência desses recursos nos resultados alcançados.

A análise de conteúdo, segundo Laurence Bardin (2016), consiste em um conjunto de técnicas sistemáticas e objetivas de análise das comunicações, que visa à descrição do conteúdo das mensagens e à inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens. Para a autora, esse método possibilita uma leitura aprofundada dos discursos, ao organizar e sistematizar o material empírico por meio de categorias que emergem do próprio conteúdo analisado, permitindo “ultrapassar a incerteza” e conferir maior validade interpretativa aos dados (BARDIN, 2016).

O procedimento analítico adotado seguiu as etapas clássicas da análise de conteúdo: a pré-análise, com a organização e leitura flutuante do material; a exploração do material, com a definição das unidades de registro e a construção de uma tabela com categorias temáticas; e, por fim, o tratamento dos resultados, a inferência e a

interpretação, articulando os achados empíricos ao referencial teórico e aos objetivos da pesquisa (BARDIN, 2016).

O estudo apresenta uma análise das estatísticas educacionais a partir da perspectiva do monitoramento e avaliação do 2021 – 2024. Mapeando as ações do estado e do município que passam a compor na prática a política pública de implementação de materiais didáticos complementares específicos para ajudar no desempenho das provas e recuperar habilidades ainda não consolidadas pelos alunos.

As avaliações em larga escala consolidam-se como uma política educacional estruturante da educação básica brasileira, especialmente a partir dos anos 90, período considerado marco para a expansão dessa modalidade avaliativa nas escolas públicas do país. Conforme destacam Bertagna et al. (2018). A partir desse momento, os sistemas avaliativos passam a integrar o aparato regulatório do estado, produzindo indicadores que orientam decisões administrativas, curriculares e financeiras.

Para Schneider (2010), a expressão “em larga escala” refere-se à extensão e abrangência dos exames aplicados a um determinado grupo de estudantes, considerando a amplitude territorial, o elevado número de participantes e a complexidade logística envolvida. Trata-se de um processo que mobiliza estudantes, professores, gestores e equipes técnicas, configurando-se como um mecanismo de avaliação sistêmica, com impactos que extrapolam o desempenho individual e alcançam a organização das redes de ensino.

Entretanto, o debate teórico sobre avaliação educacional problematiza a centralidade atribuída aos resultados quantitativos. Luckesi (2001) compreende a avaliação como um ato pedagógico, voltado à tomada de decisão e à melhoria do processo de ensino e aprendizagem, defendendo uma perspectiva diagnóstica e formativa. Perrenoud (1999), por sua vez, enfatiza a necessidade de compreender a avaliação como parte integrante da regulação das aprendizagens, superando sua dimensão classificatória. Hoffmann (2001) reforça a importância de uma avaliação mediadora, comprometida com o desenvolvimento do estudante e com a construção do conhecimento.

Nesse tensionamento entre avaliação diagnóstica e avaliação reguladora de sistemas, as avaliações externas assumem papel ambíguo: ao mesmo tempo em que produzem dados relevantes para o planejamento de políticas públicas, podem induzir práticas pedagógicas orientadas predominantemente pelo desempenho em testes padronizados. A complexidade da realidade escolar — permeada por fatores históricos,

sociais, econômicos e culturais — exige, portanto, análises que considerem não apenas os índices produzidos, mas também os contextos em que são gerados e apropriados.

É nesse campo de tensionamentos que se insere a presente pesquisa. Ao compreender as avaliações externas como parte do ciclo das políticas públicas, adota-se a perspectiva de Leonardo Secchi (2016), segundo a qual, a política pública envolve identificação de problemas, formulação de alternativas, implementação e avaliação. No âmbito educacional, os indicadores de desempenho revelam a “discrepância entre o status quo e uma situação ideal possível” (SECCHI, 2016, p. 34), configurando o que o autor denomina problema público. A partir dessa identificação, formulam-se estratégias de intervenção, como a disponibilização de materiais pedagógicos estruturados para apoio às avaliações externas buscando enfrentar os desafios evidenciados nos resultados.

A investigação tem como objetivo principal verificar os primeiros impactos nos índices educacionais decorrentes da disponibilização de novos materiais pedagógicos voltados à preparação para os exames externos, implementados a partir de 2023. Para tanto, delimita-se o recorte temporal entre 2021 e 2024, possibilitando a realização de um estudo comparativo entre o período anterior à implementação dos materiais específicos e o período posterior à sua introdução. A análise considera tanto os resultados quantitativos dos indicadores quanto os elementos contextuais associados à implementação da política.

Reconhece-se que a materialização de uma política pública educacional não se restringe à sua formulação normativa, mas depende da atuação dos sujeitos responsáveis por sua execução. Nesse sentido, destaca-se a importância dos gestores educacionais e, sobretudo, do professor como principal agente na mediação entre as diretrizes institucionais e a prática pedagógica. A implementação efetiva das políticas avaliativas e das estratégias de intervenção ocorre no interior das escolas, espaço em que se articulam metas institucionais, condições estruturais e processos formativos.

As metas do IDEB tornaram-se progressivamente mais relevantes no cenário educacional brasileiro, especialmente após a promulgação da Emenda Constitucional nº 108/2020, conhecida como ICMS-Educação, que alterou os critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestação de Serviços – ICMS. A partir dessa normativa, o Governo Federal passou a induzir estados e municípios à elevação dos resultados educacionais, condicionando parte do acesso a incentivos financeiros à melhoria dos indicadores de qualidade.

A referida emenda redefiniu os critérios de distribuição do ICMS ao incorporar parâmetros vinculados à qualidade da educação nos municípios, promovendo a elevação da aprendizagem e buscando maior equidade socioeconômica entre os estudantes. Após sua promulgação, os estados tiveram o prazo de dois anos para adequação às novas regras, elaborando legislações próprias que estabeleceram metas educacionais com percentuais de distribuição variando entre 10% e 35%.

No Rio Grande do Sul, a Lei Estadual nº 15.766, sancionada em 21 de dezembro de 2021, regulamentou a alteração dos critérios de rateio do ICMS entre os municípios. A legislação instituiu uma progressiva ampliação do percentual vinculado ao desempenho educacional, iniciando em 10% no primeiro ano de vigência (2023) e alcançando 17% a partir do sexto ano. A normativa passou a produzir efeitos em 2024, sendo a mensuração realizada por meio dos indicadores do IMERS, que consideram a população municipal fornecida pela Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão – SPGG, o número de matrículas da rede municipal, o nível socioeconômico dos alunos e os resultados do IDEB — este composto pelas principais avaliações externas, como SAEB e SAERS, equalizados entre taxas de aprovação, matrículas, habilidades, competências e proficiência dos estudantes.

Esse contexto constitui o ponto de partida do primeiro capítulo deste trabalho. Inicialmente, situou a região investigada e seu contexto educacional, para, em seguida, analisar a constituição das políticas públicas educacionais no Brasil, com ênfase no surgimento e na consolidação das avaliações externas em larga escala como instrumentos estruturantes da ação estatal. A análise contextualizou o desenvolvimento do campo das políticas públicas no Brasil desde a década de 1950, sua consolidação no período pós-redemocratização e a ampliação dos estudos voltados à compreensão das desigualdades sociais e educacionais.

Em contraponto à abordagem de âmbito nacional, o estudo deslocou o olhar para a mesorregião da Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul, com ênfase no município de São Borja, analisando indicadores como IDEB, IDH e IMERS no período de 2011 a 2024. Os dados evidenciaram avanços graduais no IDEB ao longo do período analisado, ainda que em patamar inferior à média nacional, além de oscilações significativas no IMERS, revelando instabilidade na consolidação dos resultados educacionais. Observou-se, também, a redução populacional na maioria dos municípios da região, fenômeno que impacta diretamente a organização das redes de ensino e a dinâmica das políticas educacionais.

A análise articulou os indicadores educacionais às determinações históricas, econômicas e territoriais da região, apoiando-se em autores como Milton Santos e Roberto Corrêa para compreender o espaço como resultado de múltiplas relações sociais. No caso específico de São Borja, sua formação missioneira, pecuarista e política — marcada pela concentração fundiária e por forte identidade histórica — foi apresentada como elemento explicativo de desafios contemporâneos no campo educacional.

No segundo capítulo, a pesquisa voltou-se à análise quantitativa dos dados educacionais disponibilizados por órgãos federais, estaduais e municipais. Realizou-se um estudo comparativo a partir dos resultados do período de 2021 a 2024, com foco nos anos iniciais do ensino fundamental, especialmente nas turmas de 5º ano. Foram examinados os principais indicadores que fundamentam o monitoramento da qualidade da educação básica, com destaque para o IDEB e o SAERS, situando-os no contexto das transformações normativas e das políticas de responsabilização e financiamento educacional.

O IDEB consolidou-se como indicador nacional estruturante, ao articular taxas de rendimento escolar e desempenho nas avaliações do SAEB, possibilitando o estabelecimento de metas e o acompanhamento sistemático dos resultados nos diferentes entes federativos. Em relação ao SAERS, evidenciou-se sua consolidação como avaliação censitária e anual a partir de 2022, alinhada às matrizes do SAEB, à Base Nacional Comum Curricular – BNCC e ao Referencial Curricular Gaúcho – RCG, utilizando metodologias como a TRI. A avaliação passou a exercer impacto não apenas pedagógico, mas também financeiro, ao integrar o cálculo do IMERS e, conseqüentemente, influenciar a participação dos municípios no rateio da cota-parte da educação no ICMS. Essa articulação entre avaliação, gestão e financiamento redefiniu o papel dos indicadores como instrumentos estratégicos de regulação educacional.

A vinculação de incentivos fiscais ao desempenho educacional sugere uma reconfiguração das prioridades, métodos e práticas pedagógicas. Nesse sentido, o Governo do Estado desenvolveu, a partir de 2023, ações como formações continuadas e materiais pedagógicos complementares, destacando-se os Cadernos de Aprendizagem Contínua (CAC), regulamentados pelo Decreto nº 57.641/2024 e pela Portaria nº 534/2024, além do Decreto nº 58.110, de 15 de abril de 2025, que instituiu o Programa de Estudos de Aprendizagem Contínua no sistema estadual de ensino. Tais normativas tiveram como objetivo assegurar o desenvolvimento das aprendizagens essenciais e

fortalecer a trajetória educacional dos estudantes, com foco nas habilidades de Língua Portuguesa e Matemática.

No terceiro e último capítulo analisamos as estratégias implementadas pelas redes estadual e municipal de ensino entre 2022 e 2025, evidenciando a centralidade das avaliações externas e a adoção de políticas de recomposição das aprendizagens. Observou-se a consolidação de uma lógica avaliativa que passou a orientar materiais didáticos, formações continuadas e práticas pedagógicas, especialmente na rede estadual, com a introdução dos CACs e do programa Aprende Mais. Essas iniciativas demonstraram um movimento de alinhamento curricular às matrizes avaliativas e à BNCC, reforçando a perspectiva de aprendizagem contínua como estratégia para melhoria dos indicadores educacionais.

Do ponto de vista metodológico, o trabalho fundamentou-se em uma abordagem quantitativa, complementada por dados qualitativos obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários aplicados a professores e supervisores das duas redes de ensino que compõe a segunda parte desse capítulo. A análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), permitiu identificar categorias relacionadas à centralidade das avaliações externas, ao uso de materiais estruturados, às formações pedagógicas e aos impactos dessas políticas no trabalho docente.

Os resultados indicaram avanços na compreensão conceitual das avaliações e na organização do planejamento escolar, sobretudo na rede estadual, mas também revelaram tensões significativas, como a sobrecarga docente, fragilidades nas formações continuadas e o distanciamento entre instrumentos avaliativos padronizados das realidades escolares específicas.

Assim, esse estudo evidenciou que as avaliações externas, embora fundamentais como instrumentos de monitoramento e regulação, produzem efeitos complexos que demandam análise crítica, articulando indicadores, contexto territorial e práticas pedagógicas no interior das redes públicas de ensino.

Ao articular o referencial teórico das avaliações educacionais com a abordagem analítica das políticas públicas e os procedimentos metodológicos adotados, compreendemos que os desdobramentos das avaliações em larga escala no contexto das redes públicas de ensino, ainda carece de alinhamento estrutural entre as redes, maior clareza sobre os processos e mas principalmente compreender que os resultados das avaliações externas, enquanto políticas públicas estruturantes não podem ser analisadas de forma isolada. É necessário considerar as desigualdades territoriais, as especificidades

locais e os processos históricos que condicionam o desempenho do município de São Borja.

2. AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O SURGIMENTO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

2.1 O PROBLEMA PÚBLICO

As políticas públicas desempenham um papel crucial no desenvolvimento e na melhoria das sociedades contemporâneas, e no Brasil, essa área tem se consolidado significativamente desde a criação do primeiro curso de mestrado em Administração.

O campo da política pública no Brasil inicia sua trajetória a partir da criação em 1952 do primeiro curso de mestrado em Administração pública na EBAP - FGV (WARLICH, 1967). Passou por descontinuidades em suas atividades fruto da influência autoritária no ambiente político-institucional da época. Décadas depois, a partir da redemocratização no Brasil, a política pública consolida-se como uma grande área, unindo-se ao campo de estudos da ciência política. E nos últimos anos vem provocando uma progressiva expansão de trabalhos acadêmicos que se debruçam sobre temas emergentes das políticas públicas no Brasil. Os estudos se ampliam devido ao aumento da complexidade da sociedade brasileira com novos temas emergentes na agenda pública, e a preocupação em entender e resolver esses problemas.

Nesse sentido a busca por elevar a qualidade da educação destaca-se a importância das avaliações em larga escala como instrumentos essenciais para monitorar, e avaliar o desempenho ao longo dos anos propondo melhorias para os sistemas educacionais.

Leonardo Secchi define que “um problema é a discrepância entre o status quo e uma situação ideal possível, um problema público é a diferença entre o que é, e aquilo que se gostaria que fosse na realidade pública” (SECCHI, 2016, p. 34). Quando o problema está definido é essencialmente preciso qualificar e entender a sua dimensão para determinação da agenda que buscará formular alternativas para o desenvolvimento de uma política pública, em diálogo com a possibilidade de resolver ou pelo menos diminuir os impactos negativos gerados pelo problema público em foco.

A educação é considerada historicamente um dos grandes problemas sociais brasileiro, apesar de ser um direito social, garantido pela Constituição da República

Federativa do Brasil de 1988 no seu art. 6º, com valores supremos que busca estabelecer uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos. Para que o direito a educação se torne efetivo é necessário garantir que a lei seja executada, e que todos, sem distinção, de sexo, idade ou classe social tenham assegurado o direito a um ensino de qualidade, no meio em que vivem, seja no âmbito rural ou urbano. Garantir o acesso é também oportunizar a possibilidade de ascensão social e a prática de uma cidadania plena, porém analisar a qualidade do ensino ofertado nas redes públicas é um dever do estado e um direito dos cidadãos.

Segundo Santos e Azevedo com a abertura política do Brasil e fim do período ditatorial projetou-se um cenário favorável ao surgimento de estudos que demonstravam preocupação com as “desigualdades sociais e suas repercussões na escolaridade das camadas populares” (2009 p.543). A partir do enfoque na área da educação foi plantada “as sementes de uma análise mais rigorosa da política educacional brasileira” (2009 p.543).

Segundo Gentili (1997) o Brasil segue uma tendência do “discurso de qualidade” (p.115) presente na América Latina pós redemocratização e as avaliações em larga escala podem ser vistas como:

[...] um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitem verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas. [...] quando conduzidas com metodologia adequada podem trazer importantes informações sobre o desempenho dos alunos, dados sobre os professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas de uma rede. (FREITAS et al. 2012, p.47 apud BERTAGNA et al. 2018 p.54)

As avaliações em larga escala tornaram-se uma política educacional fundamental a partir dos anos 1990, assumindo um papel crucial na geração de dados e na orientação do estado na elaboração de diagnósticos sobre a educação no Brasil. Esse processo possibilitou o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade educacional.

Segundo Secchi (2016), é necessário refletir sobre diferentes aspectos teóricos para justificar e propor novas ações e políticas públicas. A própria finalidade de uma política pública é este tipo de enfrentamento, diminuição ou até mesmo a resolução daquilo que se caracteriza como um problema público.

Reinaldo Dias afirma que as políticas públicas se constituem nas ações realizadas pelo estado com o objetivo de atender às demandas da população que se encontra em seu território (2010 p.259).

Em linhas gerais, a intervenção pública se organiza em torno de duas lógicas – a lógica territorial e a lógica setorial – cada uma com racionalidade própria. Através da lógica territorial, o sistema social a ser regulado pela ação do estado é uma circunscrição espacial (seja uma unidade político-administrativa com município, estado ou região), uma zona com status particular (como floresta) ou também um componente territorial de uma política global (como a política de descentralização). Através da lógica setorial, o estado procura regular a reprodução de uma entidade algo mais abstrata constituída por um domínio de atividade delimitado verticalmente (como a indústria, a saúde ou a agricultura) (MUELLER, 1982, p. 166).

A educação integra a lógica setorial do Estado, que se empenha na regulação de seus parâmetros por meio da sistematização vertical das avaliações em larga escala. Tais avaliações, ao produzirem indicadores quantitativos, subsidiam a formulação, o monitoramento e a aplicação de políticas públicas educacionais.

As políticas públicas das avaliações em larga escala segundo Leonardo Secchi como uma política de abordagem estadista trata-se de uma concepção de “monopólio de atores estatais” (2016 pg.2) pois é executada por instituições do estado e possui o protagonismo de liderança do processo. Nesse caso as avaliações externas são elaboradas pelo INEP (SAEB) e pelo CAED (SAERS) assim também conduzem o processo de aplicação nas escolas e divulgação dos resultados.

A política de avaliações em larga escala também se define como estruturante pois estabelece níveis estratégico para o alcance das metas na educação. Os resultados das avaliações em larga escala são fundamentais para composição dos indicadores educacionais, de forma que estrutura a métrica do desenvolvimento e da qualidade alcançada.

Localizamos a política de avaliações externas aplicada a realidade do município de São Borja, no estado do Rio Grande do Sul, como uma política também classificada como governamental, pois é estabelecida por atores governamentais, com mais ou menos intensidade porem somente elaborada por atores ligados as instituições do governo, coletivo e políticos, ou seja, o MEC.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) faz parte do Poder Executivo no Brasil. Ele é um órgão do governo federal, responsável por implementar as políticas públicas relacionadas à educação, sob a liderança do Presidente da República.

Considerando que as tipologias de Lowi são formuladas a partir do critério de “impacto esperado na sociedade” (Lowi 1964, p.689 apud Secchi 2010, p.17) as políticas de avaliações em larga escala são tidas como regulatórias pois “estabelecem padrões de comportamento” (Secchi 2010 p.17) espera-se padrões de resultados, se estabelece metas de desempenho e nesse sentido difunde-se regras desde a formulação das avaliações até sua aplicação, bem como a divulgação dos resultados, esta é a dinâmica básica adotada nas avaliações externas a educação.

De acordo com o artigo 22, inciso XXIV da Constituição Federal, é competência da União legislar sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), instituída pela Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Essa lei reforça a responsabilidade do Estado em garantir uma educação de qualidade, estabelecendo como obrigação oferecer ensino público com padrões mínimos de qualidade. No artigo 9º, inciso VI, fica determinado que a União deve assegurar a realização de processos nacionais de avaliação do desempenho escolar nos níveis fundamental, médio e superior, em cooperação com os sistemas de ensino, com o objetivo de definir prioridades e melhorar a qualidade do ensino. Dessa forma, as avaliações em larga escala tornam-se essenciais para medir o desempenho da educação no Brasil.

Além disso, o artigo 9º, inciso I, estabelece a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) em parceria com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Em 2007, o MEC instituiu o Decreto nº 6.094, que criou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Esse plano incluiu o programa "Todos pela Educação" com 28 diretrizes voltadas à educação básica, destacando-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. O IDEB oferece uma análise abrangente do desempenho dos estudantes da educação básica, sendo principal indicador para a formulação de políticas educacionais no país.

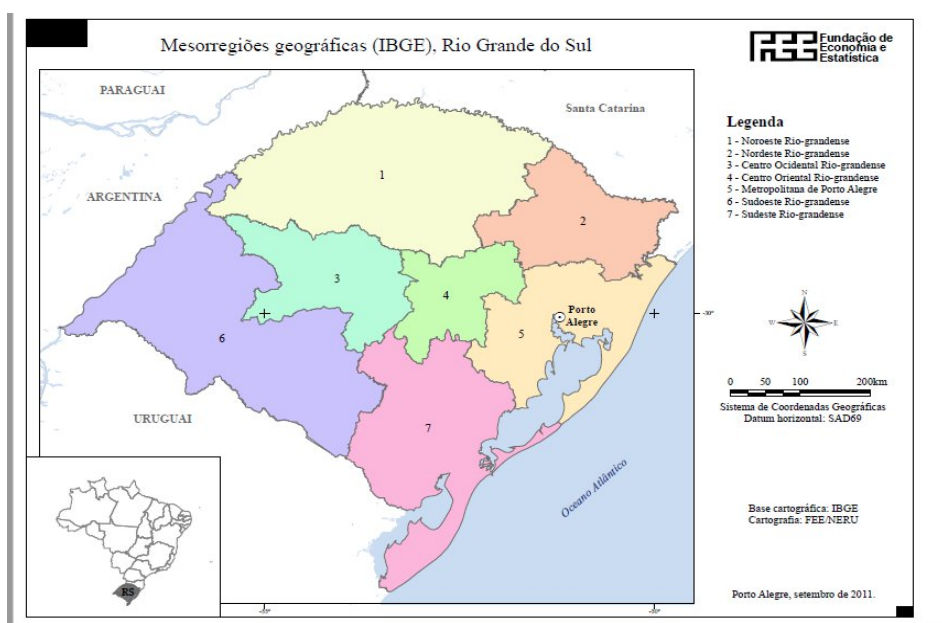
2.2 SÃO BORJA NO ESPAÇO REGIONAL

A mesorregião do sudeste riograndense segundo definição do IBGE é formada por municípios de diferentes portes populacionais, que compartilham características históricas, culturais e socioeconômicas comuns. A análise de indicadores como a população, o IDH, o IDEB e o IMERS permitem delinear um panorama do contexto educacional regional e identificar suas desigualdades internas nesta região também

denominada como Fronteira Oeste pelo Conselhos Regionais de Desenvolvimento do Rio Grande do Sul – COREDES.

No entanto, compreender essa realidade exige ir além da leitura dos números. Como destaca Milton Santos (2006, p. 63), “o espaço geográfico forma um conjunto de sistemas de objetos e sistemas de ações”, resultado das práticas sociais e históricas que nele se materializam. Assim, o espaço deve ser entendido não apenas como um recorte físico, mas como síntese de múltiplas determinações políticas, econômicas e culturais que influenciam os indicadores. A partir dessa perspectiva, os dados relativos ao IDEB, IDH e IMERS da região demonstram avanços, mas também desigualdades significativas que somente com a compreensão de um contexto regional é possível compreender.

Figura 1: Mapa mesorregiões geográficas do Rio Grande do Sul



Fonte: IBGE, 2011. Acesso: <https://www.ibge.gov.br/>

Tabela 1: Municípios da Região fronteira oeste

Município	CRE	CORED	População (Censo2023)	IDEB 2023 ¹	IDH (2010)	IMERS ² (2023)
Capão do Cipó	35 ^a	Vele Jaguari	3119	5,0	0,672	68,01
Itacorubi		Fronteira oeste	2995	4,7	0,657	59,67

¹IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública)

² É o Índice Municipal de Educação do Rio Grande do Sul é um indicador baseado na qualidade do ensino fundamental da rede municipal que compõe a Participação no Rateio da Cota-Parte da Educação (PRE), que, por sua vez, passará a compor o Índice de Participação dos Municípios (IPM) trataremos com mais ênfase no seguimento desse trabalho.

Maçambará		Fronetira oeste	4.425	4,3	0,684	59,09
São Borja		Fronteira oeste	59.676	4,6	0,736	69,29
Garruchos		Missões	2688	5,6	0,671	55,68
Unistalda		Vale Jaguari	1995	4,7	0,649	49,78
Santiago		Vale Jaguari	48938	5,1	0,766	64,12
Alegrete	10ª	Fronteira Oeste	72409	4,8	0,740	48,62
Barra do Quaraí		Fronteira Oeste	4241	4,3	0,662	56,96
Itaqui		Fronteira Oeste	35768	4,7	0,713	55,48
Manoel Viana		Fronteira Oeste	6801	4,4	0,655	42,85
Uruguaiana		Fronteira Oeste	117210	4,4	0,744	45,77

Fonte: Elaborada pela autora <https://cidades.ibge.gov.br>

Em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 2010, observa-se que os municípios da Fronteira Oeste variam entre 0,649, em Unistalda, e 0,766, em Santiago. De modo geral, os municípios pequenos e de perfil mais rural apresentam os menores índices, enquanto cidades médias, como Santiago, Alegrete e Uruguaiana, registram melhores resultados. Esse cenário reforça a relação entre urbanização, oferta de serviços públicos e condições de vida da população.

Tabela 2: Evolução IDEB anos finais do ensino fundamental.

Município	IDEB (ANOS FINAIS) 2011	IDEB 2023
Capão do Cipó	3,6	5,0
Itacorubi	2,9	4,7
Maçambará	2,8	4,3
São Borja	3,6	4,6
Garruchos	4,5	5,6
Unistalda	5,0	4,7
Santiago	4,2	5,1
Alegrete	3,8	4,8
Barra do Quaraí	4,0	4,3
Itaqui	3,5	4,7
Manoel Viana	3,8	4,4
Uruguaiana	3,8	4,4

Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br>

Entre 2011 e 2023, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos finais apresentou evolução em todos os municípios da mesorregião da Fronteira

Oeste do Rio Grande do Sul. No entanto, os índices atuais permanecem abaixo da média nacional, cuja meta para 2023 foi de aproximadamente 5,5. Destacam-se positivamente os municípios de Garruchos, com índice de 5,6, e Santiago, com 5,1, ambos situados acima da média regional. Por outro lado, municípios de maior porte, como Uruguaiana (4,4), São Borja (4,6) e Alegrete (4,8), não conseguiram avançar no mesmo ritmo, o que evidencia as dificuldades enfrentadas por redes educacionais mais complexas.

Essa heterogeneidade revela que o espaço educacional da Fronteira Oeste deve ser interpretado à luz daquilo que Moraes e Costa (1987, p. 25) definem ao afirmar que “o espaço possui uma relação de valor entre território e sociedade, mediada pelo processo trabalhista”. Assim, as condições históricas e territoriais condicionam a produção social e cultural, incluindo a educação.

Tabela 3: População da Fronteira Oeste

Município	POPULAÇÃO 2011	POPULAÇÃO 2023
Capão do Cipó	3.107	3119
Itacorubi	3.441	2995
Maçambará	4.742	4.425
São Borja	61.662	59.676
Garruchos	3.233	2688
Unistalda	2.453	1995
Santiago	49.082	48938
Alegrete	77.673	72409
Barra do Quaraí	4.016	4241
Itaqui	38.166	35768
Manoel Viana	7.074	6801
Uruguaiana	125.507	117210

Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br>

Entre 2011 e 2023, a maioria dos municípios da Fronteira Oeste apresentou redução populacional, como é o caso de Itacorubi, Maçambará, São Borja, Garruchos, Unistalda, Alegrete, Itaqui, Manoel Viana e Uruguaiana. Apenas alguns poucos municípios registraram um crescimento tímido no período, como Capão do Cipó e Barra do Quaraí. Esse cenário revela um processo de êxodo rural e de migração para centros urbanos maiores, fenômeno que impacta diretamente a oferta de serviços educacionais e pode resultar na formação de escolas com turmas reduzidas.

Tabela 4: IMERS – Índice Municipal de Educação do Rio Grande do Sul

Município	IMERS 2022	IMERS 2023	IMERS 2024
Capão do Cipó	66,13	68,01	49,93
Itacorubi	47,63	59,67	21,32
Maçambará	46,68	59,09	55,42
São Borja	52,35	69,29	53,04
Garruchos	53,75	55,68	53,45
Unistalda	57,16	49,78	62,41
Santiago	59,08	64,12	70,88
Alegrete	47,43	48,62	40,52
Barra do Quaraí	35,28	56,96	57,95
Itaqui	41,68	55,48	43,92
Manoel Viana	65,45	42,85	54,19
Uruguaiana	46,96	45,77	42,43

Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br>

A Tabela 4 apresenta a evolução do IMERS nos municípios da Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul, no período de 2022 a 2024. A análise longitudinal dos dados permite identificar avanços significativos em 2023, seguidos de oscilações relevantes em 2024, evidenciando tanto processos de consolidação quanto instabilidades nos indicadores educacionais.

Entre 2022 e 2023, observa-se crescimento expressivo em diversos municípios. Destacam-se:

- Barra do Quaraí, que apresentou a maior variação positiva, passando de 35,28 para 56,96 (+21,68 pontos);
- São Borja, de 52,35 para 69,29 (+16,94 pontos);
- Itaqui, de 41,68 para 55,48 (+13,80 pontos);
- Maçambará, de 46,68 para 59,09 (+12,41 pontos);
- Itacorubi, de 47,63 para 59,67 (+12,04 pontos);
- Santiago, de 59,08 para 64,12 (+5,04 pontos).

Esses resultados indicam um movimento consistente de recuperação dos indicadores educacionais no período pós-pandêmico, possivelmente relacionado à implementação de estratégias de recomposição das aprendizagens e ao fortalecimento da gestão educacional municipal.

Por outro lado, alguns municípios registraram retração no mesmo intervalo. Manoel Viana apresentou a maior queda (65,45 para 42,85; -22,60 pontos), seguido por Unistalda (-7,38 pontos) e Uruguaiana (-1,19 ponto). Tais oscilações evidenciam que os avanços não ocorreram de maneira homogênea entre os municípios analisados.

A inserção dos dados de 2024 permite ampliar a análise, revelando um cenário mais heterogêneo.

Alguns municípios demonstraram crescimento ou recuperação significativa:

- Santiago manteve trajetória ascendente, alcançando 70,88 em 2024 (64,12 em 2023), consolidando-se como o município com melhor desempenho no triênio.
- Unistalda apresentou recuperação expressiva, passando de 49,78 para 62,41 (+12,63 pontos), superando inclusive o resultado de 2022.
- Manoel Viana elevou seu índice de 42,85 para 54,19 (+11,34 pontos), revertendo a queda anterior.
- Barra do Quaraí manteve estabilidade, com leve crescimento (56,96 para 57,95).

Esses municípios evidenciam retomada estrutural e possível consolidação das estratégias educacionais implementadas.

Em contrapartida, parte dos municípios apresentou queda significativa:

- Itacorubi, de 59,67 para 21,32 (-38,35 pontos), configurando a maior variação negativa da série;
- Capão do Cipó, de 68,01 para 49,93 (-18,08 pontos);
- São Borja, de 69,29 para 53,04 (-16,25 pontos);
- Itaqui, de 55,48 para 43,92 (-11,56 pontos);
- Alegrete, de 48,62 para 40,52 (-8,10 pontos);
- Uruguaiana, de 45,77 para 42,43 (-3,34 pontos);
- Garruchos, de 55,68 para 53,45 (-2,23 pontos).

Observa-se que parte dos municípios que haviam apresentado crescimento expressivo em 2023 não conseguiu sustentar o desempenho em 2024, evidenciando instabilidade na manutenção dos resultados.

A análise integrada do período permite identificar três padrões distintos:

- a) Crescimento contínuo e sustentável – Santiago é o único município com evolução progressiva ao longo dos três anos (59,08 → 64,12 → 70,88), indicando estabilidade estrutural dos indicadores educacionais.

b) Crescimento seguido de retração – Municípios como São Borja, Capão do Cipó e Itacorubi apresentaram forte expansão em 2023, mas redução acentuada em 2024, sugerindo dificuldades na consolidação dos avanços.

c) Oscilação com recuperação posterior – Unistalda e Manoel Viana demonstraram queda em 2023, seguida de recuperação significativa em 2024.

De modo geral, os dados evidenciam que a melhoria educacional não ocorreu de forma uniforme entre os municípios analisados. Embora 2023 tenha sido marcado por avanços expressivos, o ano de 2024 revela que a consolidação dos resultados depende da continuidade das políticas públicas, da estabilidade na gestão educacional e do monitoramento sistemático dos indicadores.

Essa disparidade evidencia a existência de desigualdades regionais, em que determinados municípios avançam rapidamente na melhoria de seus indicadores educacionais, enquanto outros enfrentam retrocessos que comprometem a consolidação de políticas de equidade na educação.

No caso específico de São Borja, a história de ocupação do espaço é reveladora. Fundada como redução jesuítica em 1682, a cidade nasceu como um espaço de mediação cultural entre indígenas guaranis e missionários europeus, já inserida em disputas geopolíticas entre Portugal e Espanha. Como lembra Colvero (2011, p. 168), “as reduções missioneiras fundadas pelos espanhóis [...] faziam parte do sistema colonial espanhol que tinha por interesse um agrupamento indígena dentro dos princípios cristãos, impondo ao índio uma doutrina religiosa e laboral”. A posterior doação de sesmarias, no início do século XIX, consolidou a lógica latifundiária e pecuarista, estruturando relações de trabalho desiguais e estabelecendo uma sociedade fortemente marcada pela concentração fundiária. Essa realidade expressa o que Corrêa (2000, p. 25) sintetiza: “o espaço torna-se um campo de ações de um indivíduo ou grupo, ligado ao processo de reprodução da força de trabalho através do consumo”.

No século XX, São Borja ganha projeção nacional como “Terra dos Presidentes”, devido ao nascimento de Getúlio Vargas e João Goulart. Essa identidade política agrega novas camadas ao espaço regional, consolidando-o como um território de memória e poder. Colvero e Severo (2016, p. 45) destacam que “foi o próprio pai de Getúlio Vargas que dominou o cenário político local de fins do século XIX e início do século XX na região, consequentemente iniciando seus filhos no mesmo ramo da família”. Tal multiplicidade de identidades – missioneira, pecuarista, política – exemplifica o que Frémont entende como espaço vivido, já que, segundo ele, “a

identidade é algo que deve ser considerada sendo a região, espaço vivido” (SOUZA, 2013, p. 74).

Essas determinações históricas e culturais ajudam a compreender os desafios atuais no campo educacional. Apesar dos avanços recentes no IDEB e no IMERS em alguns municípios, São Borja ainda apresenta índices (IDEB 2023 = 4,6; IMERS 2023 = 69,29 IMERS 2024 = 53,04) abaixo do ideal para uma cidade de sua relevância histórica e populacional. Isso demonstra que o espaço educacional contemporâneo é herdeiro de desigualdades históricas ligadas à formação econômica e social regional. A persistência de disparidades entre municípios pequenos e centros urbanos reforça a tese de que a educação deve ser analisada como parte integrante do processo de produção e reprodução do espaço, onde memórias históricas, identidades culturais e políticas públicas se entrelaçam.

Assim, a análise do caso de São Borja e da Fronteira Oeste como um todo permite afirmar que os dados educacionais não podem ser dissociados da história territorial e das múltiplas identidades que conformam o espaço. A educação, ao mesmo tempo em que reflete as desigualdades espaciais herdadas, constitui-se também como possibilidade de transformação social e de ressignificação da identidade regional.

Nesse contexto a mesorregião da Fronteira Oeste apresenta um quadro educacional de avanços graduais, especialmente no IDEB, porem enfrenta desafios relacionados à desigualdade entre municípios, à queda populacional e às dificuldades estruturais das redes de ensino maiores. Enquanto alguns municípios menores demonstram avanços consistentes nos indicadores, cidades de maior porte têm registrado progressos mais lentos, o que sugere a necessidade de políticas públicas diferenciadas, capazes de atender tanto às especificidades das áreas rurais quanto às demandas dos centros urbanos, entre outras tantas situações pontuais.

3. OS INDICADORES EDUCACIONAIS DE SÃO BORJA

3.1 IDEB E AS EVOLUÇÕES NORMATIVAS DO SAEB

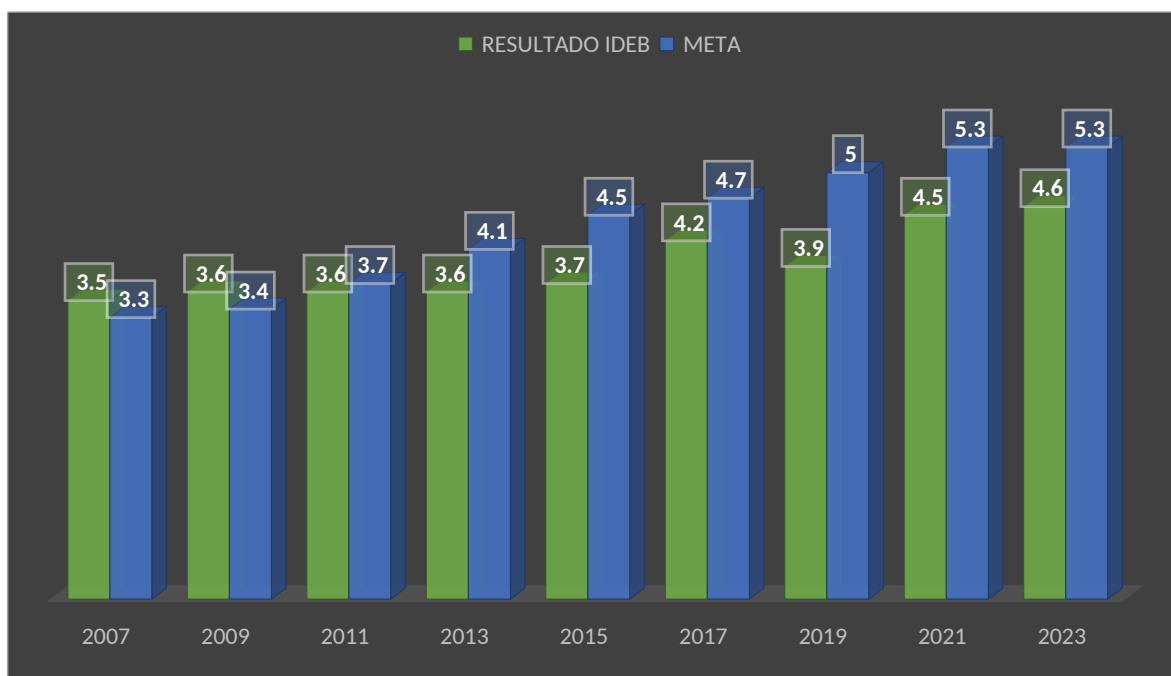
Com o surgimento do IDEB, tornou-se possível avaliar o desempenho dos municípios, permitindo comparações e o estabelecimento de metas voltadas para a melhoria dos níveis de qualidade. O IDEB funciona como um indicador nacional que

possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias.

Para tanto, o IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar que é realizado anualmente³.

Nesse contexto, o município de São Borja tem apresentado uma evolução no rendimento ao longo dos anos, como demonstrado no gráfico abaixo que se refere IDEB anos finais – Ensino fundamental II.

Gráfico 1: IDEB anos finais 9º ano – São Borja 2007 a 2023



Fonte: Ideb 2023, INEP acesso <https://qedu.org.br/municipio/4318002-sao-borja/ideb>.

Segundo nota técnica⁴ emitida pelo INEP sobre as projeções de metas para estados, municípios e escolas brasileiras, elas são estabelecidas e atualizadas a cada dois anos sendo, geralmente no ano de aplicação de Prova Saeb e tem sua divulgação no ano seguinte a exemplo dos resultados alcançados avaliações. Exemplificando metas estabelecidas para 2021, ano de aplicação de prova SAEB – Metas e resultados divulgados em 2022.

³ Diretrizes do Censo Escolar em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>

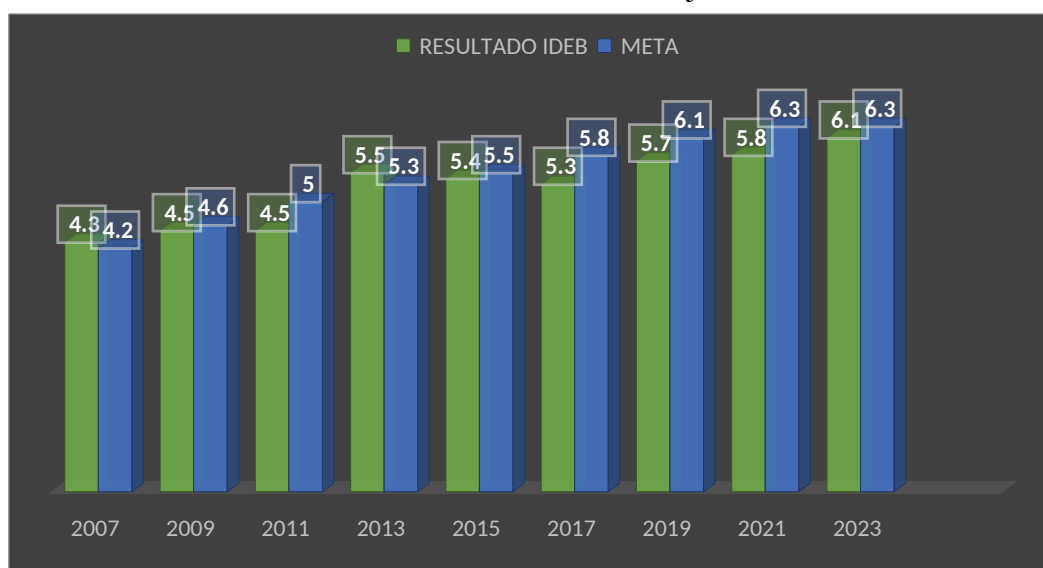
⁴ Para mais detalhes sobre a metodologia utilizada para definição das metas acessar: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as_metas/Nota_Tecnica_n2_metas_intermediarias_IDEB.pdf

O primeiro ciclo de metas para o IDEB foi finalizado em 2021, tendo sido estruturado a partir do Plano de Metas do Compromisso Todos pela Educação⁵ a partir do Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, que definiu objetivos a serem alcançados entre os anos de 2007 e 2021. Essa iniciativa foi implementada pela União Federal, em regime de colaboração com os Municípios, o Distrito Federal e os Estados, contando ainda com a participação das famílias e da comunidade. Por meio de programas e ações de assistência técnica e financeira, buscou-se promover a mobilização social em torno da melhoria da qualidade da educação básica no país.

São Borja obtém uma elevação gradativa no primeiro ciclo, sendo que nos dois primeiros anos 2007 – 2009 fica dois décimos acima da projeção e nos anos seguintes de 2011 a 2023 está abaixo das metas projetadas para os anos finais.

Já nos anos iniciais os indicadores estão mais elevados como podemos visualizar:

Gráfico 2: IDEB Anos iniciais São Borja 2007 a 2023



Fonte: Ideb 2023, INEP <https://qedu.org.br/municipio/4318002-sao-borja/ideb>.

Percebemos que a situação se repete quanto ao resultado dos de 2007 e 2009 onde os resultados ficam um décimo acima da projeção, no entanto nos anos seguintes de 2011 a 2023 o município não alcança as metas projetadas pelo INEP.

No ano de 2021 o Brasil assim como muitos dos países ainda sentia os impactos da pandemia do Covid 19 em decorrência também desta situação o MEC emitiu nota

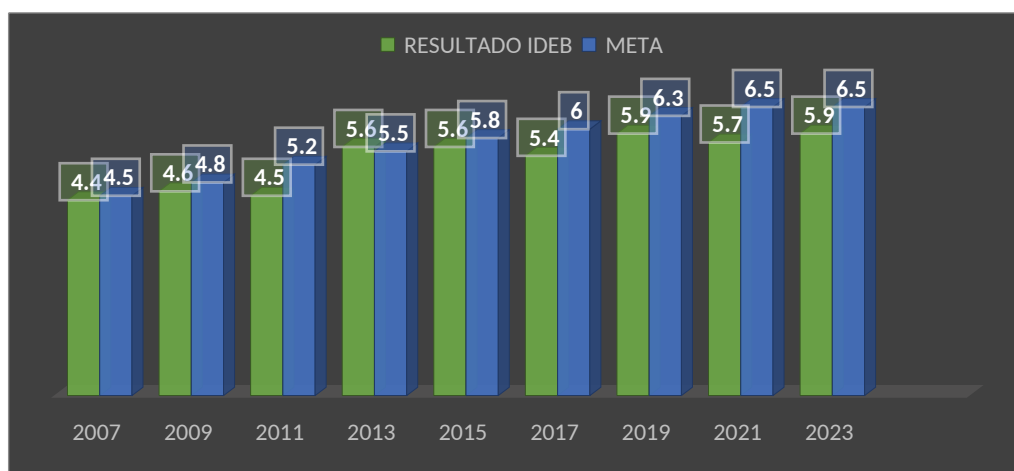
⁵ Documento na íntegra em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf e https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as_metas/Artigo_projeco.es.pdf

técnica⁶ com algumas diretrizes a serem seguidas, já estava previsto desde 2020 a criação de grupos de trabalho para atualização das metas intermediárias, porém diante da conjuntura para o enfrentamento das crises globais e suas consequências sobre os índices educacionais os prazos para o estabelecimento de novas metas não foram atualizadas para em 2023 e excepcionalmente prorrogou-se as metas anteriores sendo 5,3 para anos finais e 6,3 para anos iniciais essa projeção também servirá como subsídio para os grupos de trabalho até que se estabeleça novas metas para os próximos 10 anos através do PNE.

Atualmente o novo PNE para o decênio 2024-2034 encontra-se em discussão nas comissões mistas na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei (PL) nº 2.614/2024, de autoria do Poder Executivo.

Como já mencionamos o IDEB produz diferentes metas para diferentes entes, estados, municípios, redes e escolas, nessa perspectiva passamos a analisar os índices produzidos pelas escolas da rede municipal e estadual do município de São Borja apenas para os anos iniciais direcionando o foco para o intuito desta pesquisa.

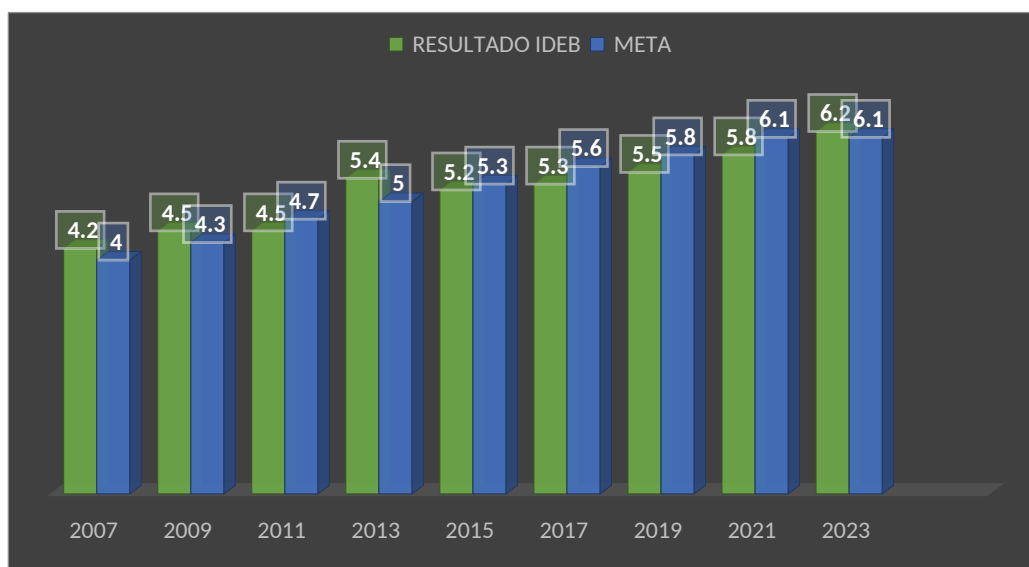
Gráfico 3: IDEB Anos Iniciais Escolas Estaduais – São Borja 2007 a 2023



Fonte: Ideb 2023, INEP <https://qedu.org.br/municipio/4318002-sao-borja/ideb>.

⁶ Para ver sobre acessar: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/outros-documentos>

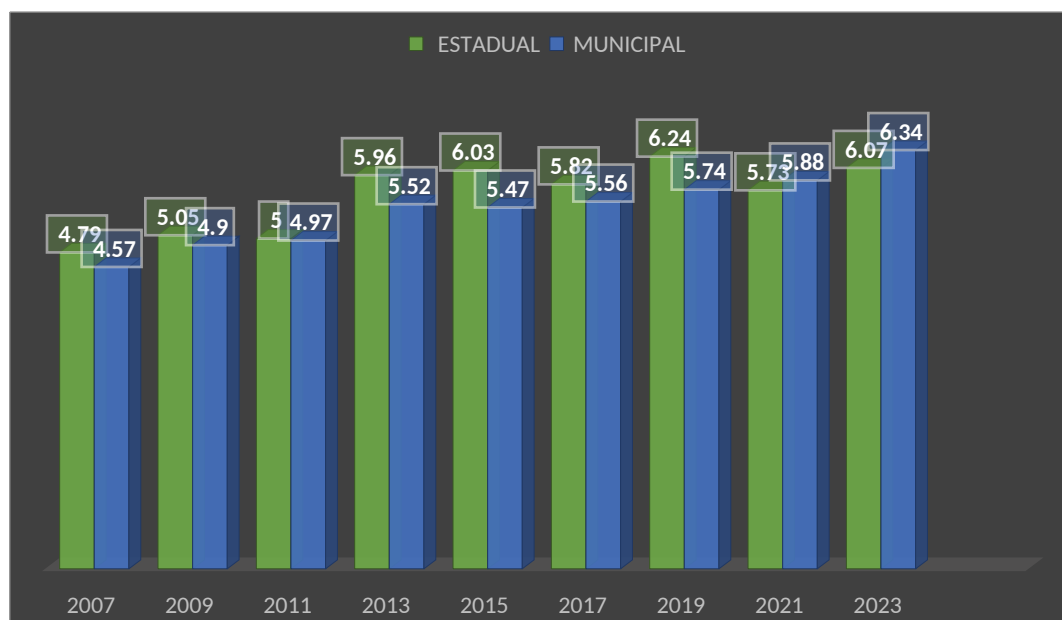
Gráfico 4: IDEB Anos iniciais Escolas municipais – São Borja 2007 a 2023.



Fonte: Ideb 2023, INEP <https://qedu.org.br/municipio/4318002-sao-borja/ideb>.

Afunilando nossa análise de dados vamos relacionar o desempenho das redes especificamente na prova SAEB

Gráfico 5: Prova SAEB rede municipal e estadual de São Borja 2007 a 2023



Fonte: Ideb 2023, INEP <https://qedu.org.br/municipio/4318002-sao-borja/ideb>.

Observamos que de 2007 a 2019 as escolas estaduais sempre obtiveram melhores desempenho na avaliação, já em 2021 e 2023 os resultados da rede municipal estão acima, em 2021 a diferença é de 0,15 centésimos, aumentando em 2023 para 0,27.

Nesse contexto as metas IDEB são cada vez mais importantes pois a partir da emenda constitucional 108/2020 conhecida como ICMS-EDUCAÇÃO uma normativa federal que alterou os critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestação de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação – ICMS.

A Emenda Constitucional nº 108/2020 estabelece, entre outros aspectos, a necessidade de “disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)” (BRASIL, 2020).

Assim o governo federal induz estados e municípios a apresentar melhores resultados educação colocando como necessidade de elevar dos indicadores educacionais como forma de também garantir maiores incentivos financeiros.

A Ementa constitucional 108/2020 apresenta um foco na educação ao redefinir os critérios de distribuição do ICMS com base na qualidade da educação nos municípios. A emenda promove a elevação da aprendizagem e maior equidade socioeconômica entre os estudantes. Após sua promulgação, os estados tiveram dois anos para se adaptar, criando leis estaduais que estabelecem metas educacionais com percentuais de distribuição do ICMS variando de 10% a 35%.

A vinculação de incentivos fiscais ao desempenho educacional das escolas sugere uma mudança nas prioridades, métodos e práticas pedagógicas. A inspiração parte da política do ICMS-educação que surgiu no estado do Ceará, pioneiro na redistribuição do ICMS com a Lei estadual 14.027/2007, que resultou em melhorias significativas no IDEB, com o estado subindo do 18º para o 3º lugar entre 2005 e 2019⁷, impulsionado pelo melhor desempenho dos alunos em avaliações como SAEB.

No estado do Rio Grande do Sul a lei estadual Lei 15.766 foi sancionada em 21 de dezembro de 2021 e alterou os critérios de rateio do ICMS para os 497 municípios. A lei prevê uma progressiva mudança nos critérios do repasse a partir do desempenho na educação que os municípios apresentarem. Os percentuais vão de 10% no primeiro ano (2023) chegando a atingir 17% a partir do 6º ano.

A normativa passou a vigorar em 2024 e a mensuração é realizada através dos indicadores do IMERS considerando a população do município fornecidos pela SPGG –

⁷ Aumentou a proficiência média dos estudantes de 4 a 6 pontos na escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (Shirasu et al., 2013).

Secretária de Planejamento, Governança e Gestão e número de matrículas da rede municipal e nível socioeconômico dos alunos, bem como, o IDEB sendo ele composto pelas avaliações externas principais avaliações externas SAEB e SAERS equalizadas entre taxas de aprovação, números de matrículas, habilidades e competências e proficiência dos estudantes

Nessa conjuntura é possível indagarmos como os incentivos fiscais do ICMS-E se configuraram em novas estratégias para impactar a qualidade da educação a nível estadual e municipal sendo que a reestruturação na distribuição do ICMS exige que os municípios estabeleçam novas prioridades e assim diferentes práticas pedagógicas em busca da excelência educacional. No seguimento deste estudo, vamos analisar ações que o governo do RS vem realizando desde 2023, uma delas é disponibilização materiais pedagógicos complementares nominados de Caderno de Aprendizagens Contínua – CAC regulamentados pelo Decreto 57.641/2024 que se refere a Gestão Democrática do Ensino nas Escolas Públicas Estaduais do Rio Grande do Sul e a Portaria nº534/2024 que normatiza e destina verba específica para a impressão dos materiais a partir da gestão democrática.

Essa iniciativa do governo do estado a partir de 2023 se configura como a primeira ação colocada em pratica que refletindo benefícios, poderá inspirar outras ações de cunho pedagógico nas redes municipais.

3.2 SAERS E SUA EVOLUÇÃO AO LONGO DOS ANOS

O SAERS é uma avaliação de larga escala desenvolvida pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF – CAED e promovida pela Secretária de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. A avaliação teve sua primeira edição no ano de 2005, acontecendo nos anos seguintes: 2007;2008;2009;2010;2016;2018;2022; 2023 e 2024 o intuito do exame que passou por várias modificações ao longo das edições e o objetivo é fornecer evidencias sobre a rede de educação do RS, aferindo o desempenho dos estudantes em português e matemática nos municípios gaúchos.

De 2005 a 2011 as provas foram aplicadas para estudantes do 6º ano e 1º ano do Ensino médio, na edição de 2016 foram avaliados estudantes de 2º (anos iniciais) 6º ano (Ensino fundamental II) e 1º ano do ensino médio, em 2018 3º (anos iniciais) 6º ano e 1º ensino médio.

Em 2022 a partir do Decreto 56.679 de 5 de outubro mudanças significativas ocorrem no processo. No artigo 3º o SAERS é instituindo como uma avaliação censitária e anual para escolas públicas estaduais e municipais.

O artigo 4º especifica as competências e habilidades dos estudantes a serem avaliadas nas disciplinas língua portuguesa e matemática sendo os 2º e 5º anos do ensino fundamental I, 9º ano do ensino fundamental I e 3º ano do ensino médio. No inciso 1º considera estas etapas como decisivas no sentido que possibilita uma a intervenção pedagógica mais exitosa e potencializa as chances do sucesso escolar, trata-se também de “anos escolares” chaves pois são encerramento de ciclos formativos.

Com relação a elaboração das provas o artigo 5º define que o SAERS segue as matrizes referências do SAEB, as diretrizes da BNCC e do RCG⁸, ainda em parágrafo único, destaca que as proficiências dos testes, tem por base as habilidades essências de cada ano ou etapa escolar. Sobre a metodologia a análise dos resultados a metodologia utilizada é a TRI – Teoria Resposta ao Item e a TCT – Teoria da Análise Clássica também utilizada no SAEB.

A metodologia TRI é uma técnica que se utiliza para quantificar o desempenho dos alunos, o objetivo é “a construção de escalas de conhecimento, ou escala de proficiência, a partir de itens representativos do constructo a ser medido” (SEDUC 2023 p.73) o desempenho dos estudantes é chamado de proficiência e não se resume apenas em uma nota, mas sim uma “medida de conhecimento, estabelecida em função de uma matriz de habilidades construída para o teste” (SEDUC 2023 p.73).

A proficiência é um valor estimado ao conhecimento do estudante tem como base a TRI e consideram-se as tarefas que ele é capaz de realizar a partir da resolução dos itens dos testes.

Ainda no artigo 5º define-se que os resultados serão divulgados por escola, município e coordenadoria regional que são 30 em todo território do RS.

Conforme a Revista das redes divulgada pela SEDUC:

“Os padrões de desempenho estudantil correspondem a uma especificação das competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes em determinado componente curricular e ano de escolaridade. Essa especificação está relacionada a intervalos numéricos da escala de proficiência” (SEDUC 2023 p.79)

⁸ Referencial Curricular Gaúcho documento completo em: <https://hcurriculo.educacao.rs.gov.br/Sobre/Index>

Assim o estudante se enquadra numa escala de proficiência definida da seguinte forma:

Tabela 5: Níveis de proficiência

I - Avançado	II - Adequado	III - Básico	IV - Abaixo do Básico
desempenho desejável para a etapa avaliada, onde os estudantes com esse padrão de desempenho, demonstram ter desenvolvido habilidades além daquelas esperadas para a etapa de escolaridade em que se encontram;	desempenho compatível com a etapa de escolaridade avaliada, onde os estudantes posicionados nesse padrão demonstram ter desenvolvido as habilidades básicas e essenciais, referentes à etapa de escolaridade em que se encontram;	desempenho caracterizado por um processo inicial de desenvolvimento das competências e habilidades correspondentes à etapa de escolaridade avaliada. Para esses estudantes são necessárias estratégias de reforço;	desempenho muito abaixo do esperado para a etapa avaliada. Os estudantes com esse padrão de desempenho requerem atenção especial, necessitando de recuperação das competências e habilidades não desenvolvidas.

Fonte: Revistas das redes, SEDUC, 2023.

A exemplo do que também ocorre no SAEB, os padrões de desenvolvimento seguem as metas previamente estabelecidas e serão definidas anualmente pela secretária de educação do estado, como específica o inciso 2º. Essa definição ocorrerá levando em consideração as métricas na evolução em anos anteriores, como também, o desenvolvimento e o desempenho que poderão ser diferenciadas para cada ano letivo.

Os artigos 8º, 9º e 10º se referem aos pontos importantes e agregam um novo caráter os resultados das avaliações passando a vincular o desempenho educacional a distribuição do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS). Os resultados do SAERS serão utilizados para o cálculo IMERS a cargo da SPGG a produção desses indicadores tem como principal objetivo mensurar a qualidade da educação na rede municipal. Para isso leva-se em consideração a variação de desempenho de cada

estudante aferindo uma nota de 0 a 100, o cálculo possui outras variáveis importantes como:

- Percentuais de estudantes com os níveis de aprendizagem abaixo do básico, básico, adequado e avançado, bem como de alunos que não compareceram no sistema de avaliação, embora matriculados;
- Taxa de aprovação escolar do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino;
- Evolução do desempenho educacional nos municípios, mensurada pela diferença de desempenho do período corrente em relação à média dos três anos anteriores⁹

Fica claro no inciso 3º que o IMERS é um dos principais componentes da métrica utilizada para determinar parcela relacionada à qualidade educacional na Participação do Rateio da Cota-Parte da Educação (PRE), vinculada ao Índice de Participação dos Municípios no ICMS, já no artigo 9º define que esse cálculo será efetivado com a colaboração entre estado e município entre uma articulação da FAMURS e da UNDIME/RS e o artigo 10º garante o direito de contestações, recursos e impugnações a partir de evidências e argumentos para apresentação de recursos.

Os indicadores relativos ao município, são produzidos e divulgados em conjunto pela SPGG, DEE - Departamento de Economia e Estatística do governo do RS e pela SEDUC, é composto do IMERS e mais cinco indicadores:

Tabela 06: Indicadores de qualidade da educação no RS

<i>IQA</i>	Índice da Qualidade da Alfabetização, mensurado com base na avaliação do 2º ano do ensino fundamental da rede municipal;
<i>IQF</i>	Índice da Qualidade dos Anos Finais do Ensino Fundamental, mensurado com base na avaliação do 9º ano do ensino fundamental da rede municipal
<i>IQI</i>	Índice da Qualidade dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mensurado com base na avaliação do 5º ano do ensino fundamental da rede municipal;
<i>IA</i>	Índice de Aprovação de Todos os Anos do Ensino Fundamental da rede municipal

⁹ Metodologia aplicada ao cálculo IMERS acessar o anexo único do art. 8 <https://leisestaduais.com.br/rs/decreto-n-56679-2022> ou <https://imersvis.dee.rs.gov.br/>

--	--

Fonte: metodologia de cálculo do IMERS e PRE acesso: <https://imersvis.dee.rs.gov.br/>

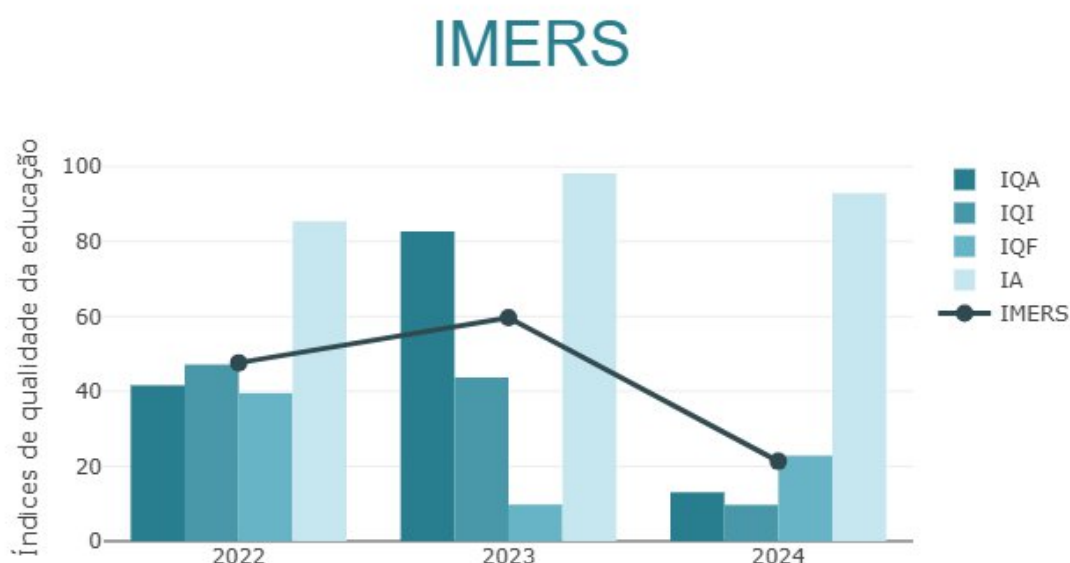
O que podemos constatar é que a partir de 2022 o SAERS alcançou uma constância para próximas edições adquirindo caráter permanente após as normatizações legais e uma importância para além do setor educacional. Nesse novo contexto a avaliação de 2023 e 2024 seguiu os padrões estabelecidos e as escolas municipais de São Borja também realizaram as provas.

3.3 ANALISE DO DESEMPENHO SAERS 5º ANO ANOS INICIAS

A seguir apresentaremos os gráficos para interpretação, entre algumas peculiaridades do SAERS destacamos que os resultados não geram um índice único como ocorre no SAEB, o desempenho é analisado separadamente nas disciplinas de português e matemática e também por anos da escolarização sendo apresentado em percentual (%). Nesse sentido é possível focarmos no 5º ano como é nossa proposta.

Os dados que iremos apresentar aqui seguirão a metodologia instituída a partir de 2022, sendo assim é possível fazer um comparativo apenas entre 2022, 2023 e 2024. Dos cinco indicadores acima consideramos apenas o IQI por referir-se as turmas de 5º ano do ensino fundamental.

Gráfico 6: Indicadores de qualidade da educação de São Borja.



Fonte: Site Imers,2026. Acesso: <https://imersvis.dee.rs.gov.br/> em 14 de fevereiro de 2026.

Para compreendermos os resultados das etapas de avaliação utilizamos os dados abertos através das planilhas de resultados disponíveis na Plataforma CAED em 2022 e 2023. Em 2024 todo processo esteve a cargo da fundação VUNESP, a qual foram extraídos os resultados correspondentes a este ano conforme disposição na plataforma de divulgação.

No 5º ano o número previsto de estudantes é de 336 em 2022, destes consta a efetiva realização da prova de 261 estudantes que configura uma participação de 79% e proficiência média destes estudantes corresponde 202 em língua portuguesa e 206 em matemática.

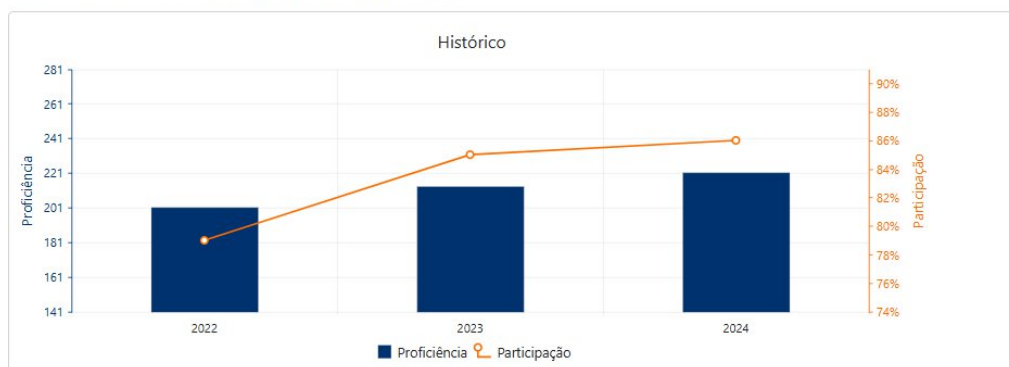
Em 2023 temos o número previsto é de 291 estudantes, destes a efetiva participação é de 260, o que corresponde a 89% a proficiência média é de 215 em língua portuguesa e de 217 em matemática.

Em 2024 o número previsto de estudantes para realizar a avaliação era de 530, destes 451 foram avaliados, atingindo uma participação de 85% e uma proficiência média de 224 em língua portuguesa e 220 em matemática.

Gráfico 7: Desempenho na prova SAERS 2024 em Língua Portuguesa.

Histórico das redes

Histórico de proficiência e participação: **redes públicas do RS**

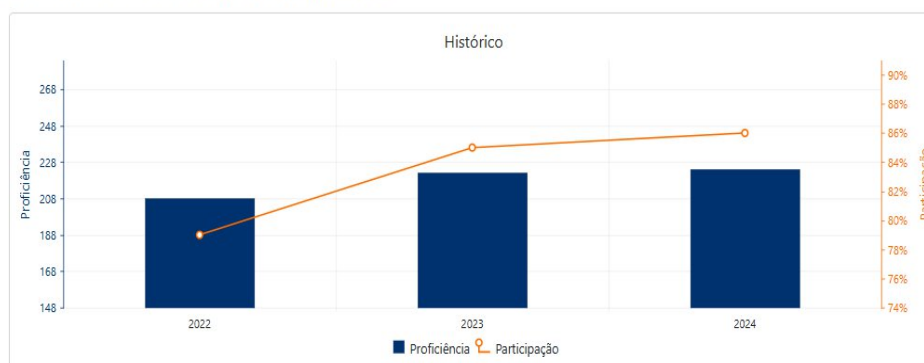


Fonte: Portal Vunesp. Resultados língua portuguesa. Acesso : <https://portalsaers.vunesp.com.br/resultados>

Gráfico 8: Desempenho na prova SAERS 2024 Matemática

Histórico das redes

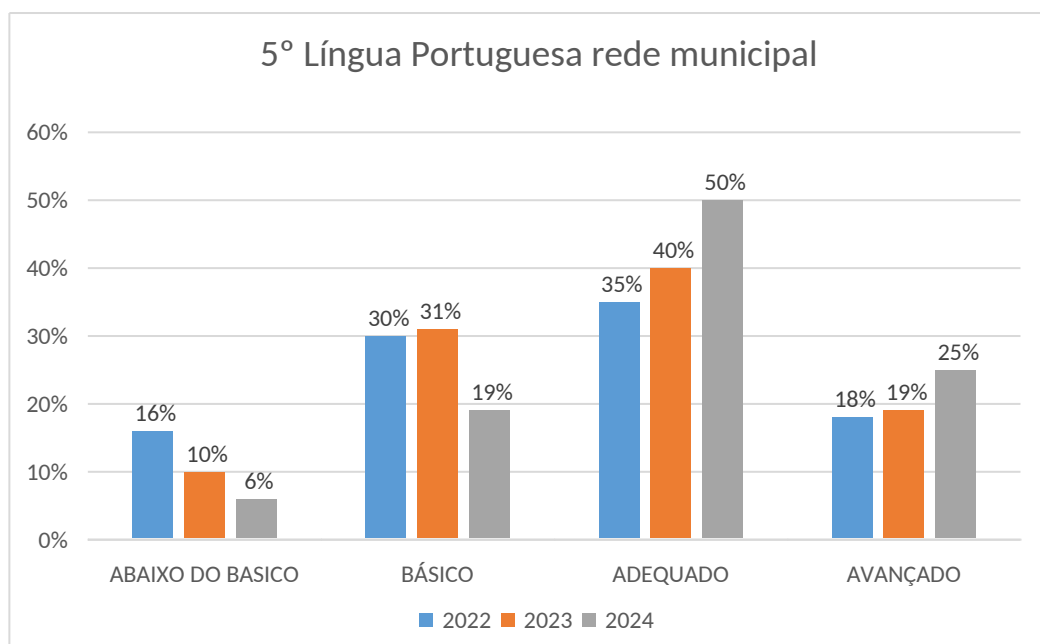
Histórico de proficiência e participação: **redes públicas do RS**



Fonte: Portal Vunesp. Resultados língua matemática. Acesso : <https://portalsaers.vunesp.com.br/resultados>

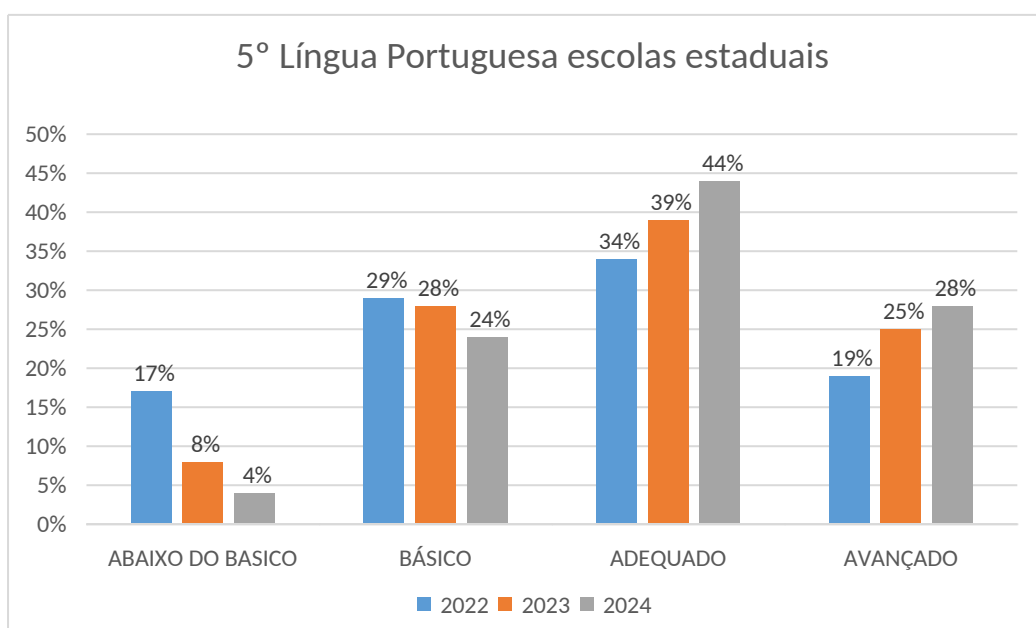
A proficiência do desempenho geral dos estudantes do 5º ano é classificada como adequada no período analisado de 2022 a 2024.

Gráfico 9: Ciclo 2022 a 2024 Prova SAERS Língua Portuguesa rede municipal



Fonte: CAED - UFJF, 2024; Vunesp, 2026.

Gráfico 10: Ciclo 2022 a 2024 Prova SAERS Língua portuguesa rede estadual



Fonte: CAED - UFJF, 2024; Vunesp, 2026.

3.3.1 Língua Portuguesa

A análise comparativa dos resultados da rede municipal e da rede estadual na avaliação do SAERS, no componente curricular de Língua Portuguesa, evidencia um movimento progressivo de recomposição das aprendizagens no período compreendido entre 2022 e 2024.

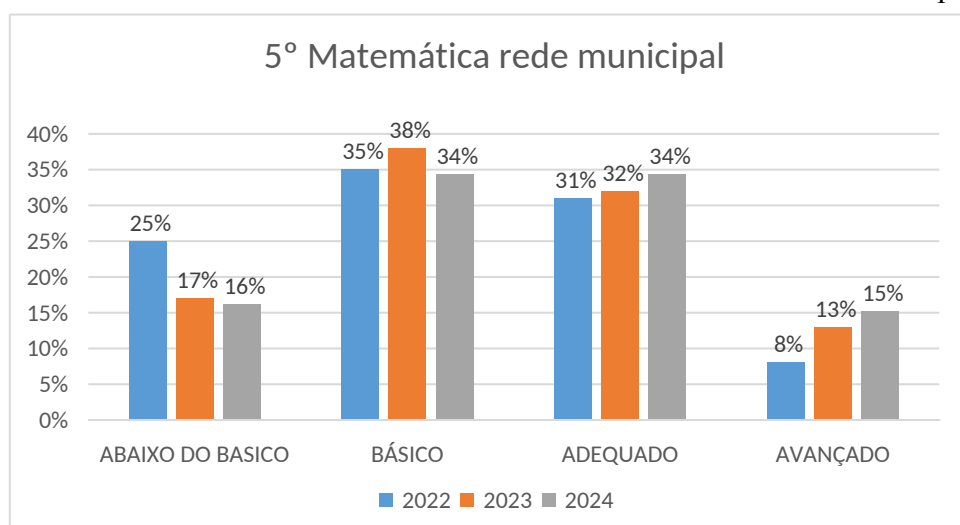
No ano de 2022, observa-se o maior percentual de estudantes no nível abaixo do básico, registrando 16% na rede municipal e 17% na rede estadual. Tal cenário pode ser compreendido com relação aos impactos pedagógicos decorrentes do período pandêmico (2020–2021), que comprometeu a continuidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Em 2023, ambas as redes apresentam melhora significativa nos indicadores. Na rede municipal, o percentual de estudantes abaixo do básico reduz-se para 10%, representando queda de 6 pontos percentuais. Esse decréscimo é acompanhado de elevação nos níveis adequado (acréscimo de 5%) e avançado (acréscimo de 1%). Na rede estadual, a redução é ainda mais expressiva, passando de 17% para 8% (queda de 9 pontos percentuais), com aumento no nível adequado (de 34% para 39%) e no nível avançado (de 19% para 25%).

Os dados de 2024 indicam a consolidação dessa trajetória de recuperação. Verifica-se nova redução do percentual de estudantes abaixo do básico nas duas redes, concomitante à ampliação dos níveis adequado e avançado. A rede estadual mantém percentuais mais elevados no nível avançado, enquanto a rede municipal apresenta estabilidade com tendência de crescimento no nível adequado, sinalizando fortalecimento das aprendizagens essenciais.

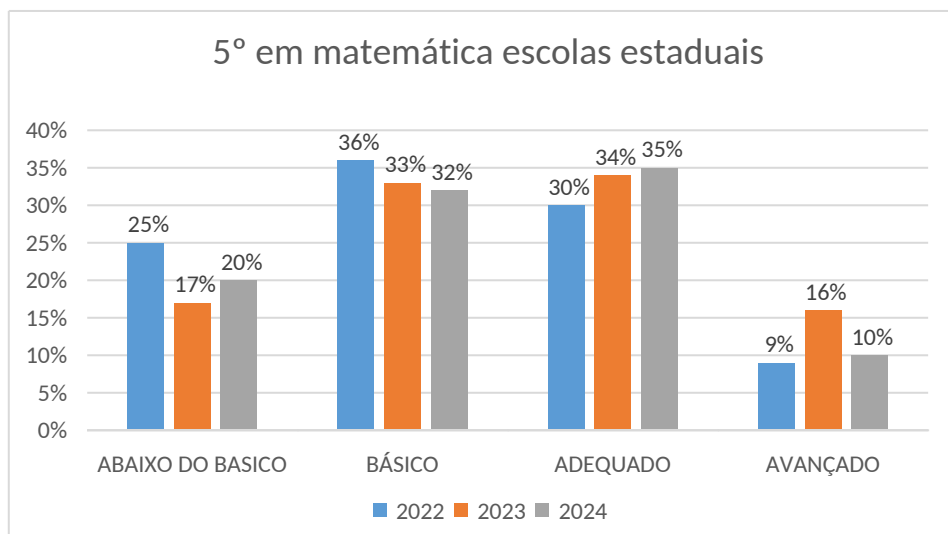
Dessa forma, o triênio analisado demonstra transição consistente de um cenário de defasagem acentuada em 2022 para um quadro de recomposição e consolidação dos resultados em 2023 e 2024.

Gráfico 11: Ciclo 2022 a 2024 Prova SAERS Matemática rede municipal



Fonte: CAED - UFJF, 2024. Vunesp, 2026.

Gráfico 12: Ciclo 2022 a 2024 Prova SAERS Matemática rede estadual



3.3.2 Matemática

No componente curricular de Matemática, os efeitos do período pós-pandêmico mostram-se ainda mais evidentes em 2022, quando os percentuais de estudantes no nível abaixo do básico atingem 25% em ambas as redes.

Em 2023, observa-se redução significativa desse indicador, passando para 17% tanto na rede municipal quanto na rede estadual, representando diminuição de 8 pontos percentuais.

Na rede municipal, essa melhora distribui-se entre os níveis de desempenho da seguinte forma: elevação no nível básico (de 35% para 38%) e crescimento no nível avançado (de 8% para 13%). Já na rede estadual, registra-se redução no nível básico (de 36% para 33%), aumento no nível adequado (de 30% para 34%) e crescimento expressivo no nível avançado (de 9% para 16%), configurando avanço mais acentuado nos níveis superiores de proficiência.

Os resultados de 2024 mantêm a tendência de melhoria, evidenciando nova redução no percentual abaixo do básico e ampliação dos níveis adequado e avançado nas duas redes. Destaca-se o crescimento contínuo do nível avançado na rede estadual e a progressiva migração de estudantes do nível básico para o adequado na rede municipal, indicando consolidação das estratégias de recomposição das aprendizagens.

A análise dos dados referentes ao período de 2022 a 2024 permite identificar três movimentos centrais:

- a) Impacto das interrupções pedagógicas (2022) – elevação dos percentuais no nível abaixo do básico.
- b) Recomposição das aprendizagens (2023) – redução expressiva das defasagens;
- c) Consolidação dos avanços (2024) – ampliação dos níveis adequado e avançado.

Os resultados evidenciam que as estratégias pedagógicas implementadas no período pós-pandêmico contribuíram para a melhoria progressiva do desempenho dos estudantes, especialmente na elevação dos níveis mais complexos de proficiência.

4. As estratégias para a evolução e qualidade na educação básica

4.1 OS CAC E AS FORMAÇÕES PEDAGÓGICAS NAS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO.

A partir de 2022, o governo do Estado do Rio Grande do Sul, por meio da Secretaria da Educação - SEDUC-RS, iniciou uma série de ações pedagógicas na busca por melhores resultados educacionais. A disponibilização dos Cadernos de Aprendizagens Contínuas - CAC para a rede estadual de ensino foi a primeira dentro dessa nova concepção pedagógica. Desde a primeira versão estes materiais foram criados e organizados de acordo com os descritores e matrizes do SAEB e estando alinhados com as habilidades da BNCC e o RCG também foram ofertados como complementares ao ensino para uso em sala de aula e ficaram disponíveis para professores da rede estadual no portal da educacional da SEDUC-RS e podendo ser acessado por meio de login e inscrição do professor no portal, mas é importante ressaltar nessa a primeira versão dos CAC, o material não foi disponibilizado de forma impressa aos professores, a orientação naquele momento era solicitar a impressão para a supervisão escolar.

A segunda ação ainda no ano de 2022 foi uma formação pedagógica com o intuito de aumentar familiarização com o novo material pedagógico. A SEDUC organizou oficinas de preparação destinando professoras da própria rede estadual para atuar como formadoras na Língua Portuguesa e Matemática sendo destinadas explorar o material juntamente com as demais professoras reunidas em grupos por área - português e matemática - e acordo com a etapa escolar, ensino fundamental I, ensino fundamental II

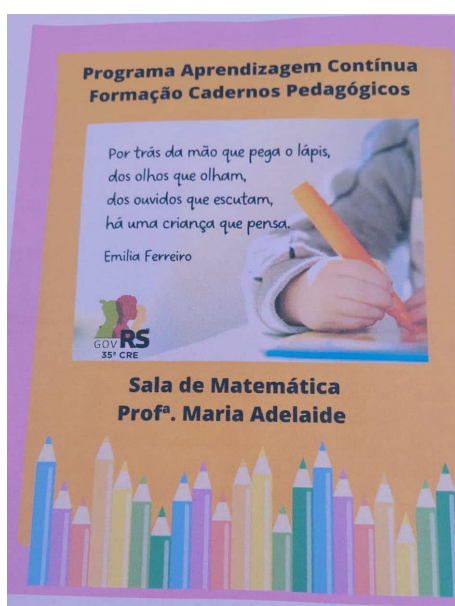
Figura 2: Divulgação formação dos cadernos pedagógicos



Fonte: Arquivo pessoal professora Adelaide Piegas.

Em 2023 ao da aplicação de avaliações externas SAEB e SAERS o tema das avaliações externas volta a ser um assunto de pauta na Jornada Pedagógica de julho juntamente com o processo de Aprendizagens Contínua, na qual trata-se da metodologia aplicada para recuperação das aprendizagens ao final de cada trimestre para desenvolvimento dos conteúdos ainda não consolidados pelos alunos.

Figura 3: Divulgação formação programa de aprendizagens contínua



Fonte: Arquivo pessoal Professora Adelaide Piegas.

A jornada pedagógica do segundo semestre de 2023 foi realizada de 19 a 21 nessa oportunidade retoma-se fala sobre os indicadores e então é apresentado os CAC como livros compostos de 28 atividades, material impresso para auxílio na sala de aula passando a ser distribuído a partir de agosto nas escolas da rede estadual.

Figura 4: Materiais complementares CAC 2023



https://www.youtube.com/watch?v=EPjWZxUVR_I

Segundo informações do site oficial da SEDUC cada um dos volumes conta com cerca de 100 páginas e beneficia alunos do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. A impressão dos cadernos foi realizada por meio de suplementação da verba de Autonomia Financeira. O valor total investido na impressão do material pedagógico Cadernos de Aprendizagem Contínua, foi de R\$ 5.161.682,40 segundo fonte do governo do estado divulgado na página oficial da SEDUC¹⁰.

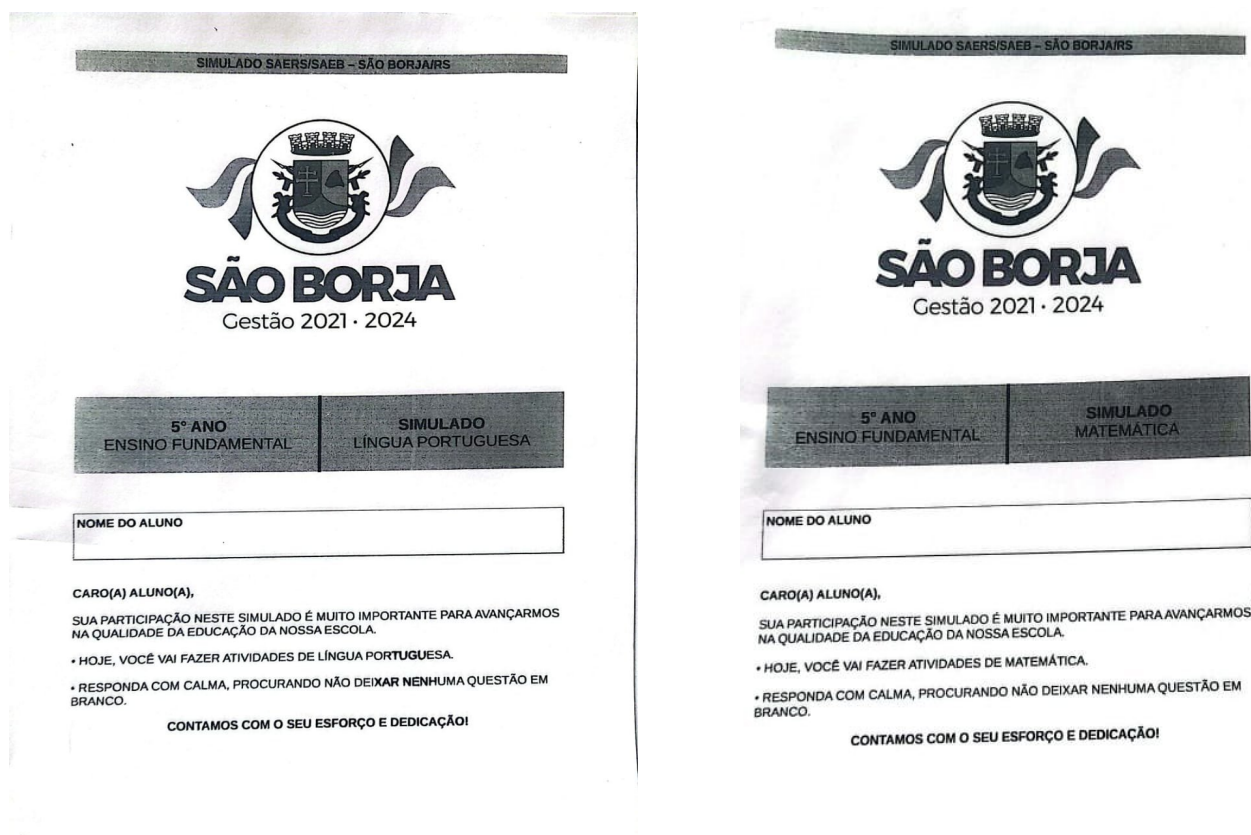
Na escola onde trabalho recebemos o material a partir de setembro, volumes 1 e 2 logo em outubro volume 3, o principal problema nesse sentido foi o tempo insuficiente para desenvolver com os alunos, segundo relatos em reunião pedagógica o mesmo ocorreu várias outras escolas.

No mesmo ano a secretária da educação do município de São Borja – SMEC, apresentou para rede municipal um simulado preparatório a ser aplicado nas turmas de 5º e 9º do ensino fundamental. A intenção era mensurar os resultados preparando os alunos

¹⁰ Fonte: <https://estado.rs.gov.br/terceiro-periodo-da-aprendizagem-continua-comeca-quinta-feira-7-nas-escolas-estaduais>

da rede municipal para realização das avaliações SAEB e SAERS. O simulado continha 20 questões de língua portuguesa e 20 questões de matemática, mas tinha cartão resposta.

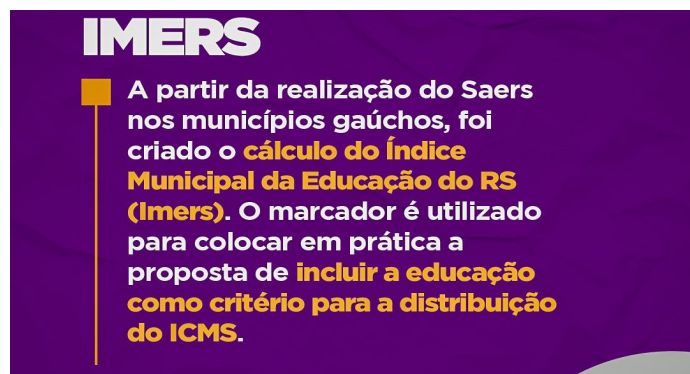
Figura 5: Simulados preparatório São Borja



Fonte: SMED, São Borja. 2023.

Em novembro de 2023 em seus sites oficiais a SEDUC se utiliza de material de divulgação explicativo dando sequência ao processo esclarecimentos sobre a importância que das avaliações externas para a distribuição do ICMS no período em que ocorre a aplicação da prova SAERS nas escolas.

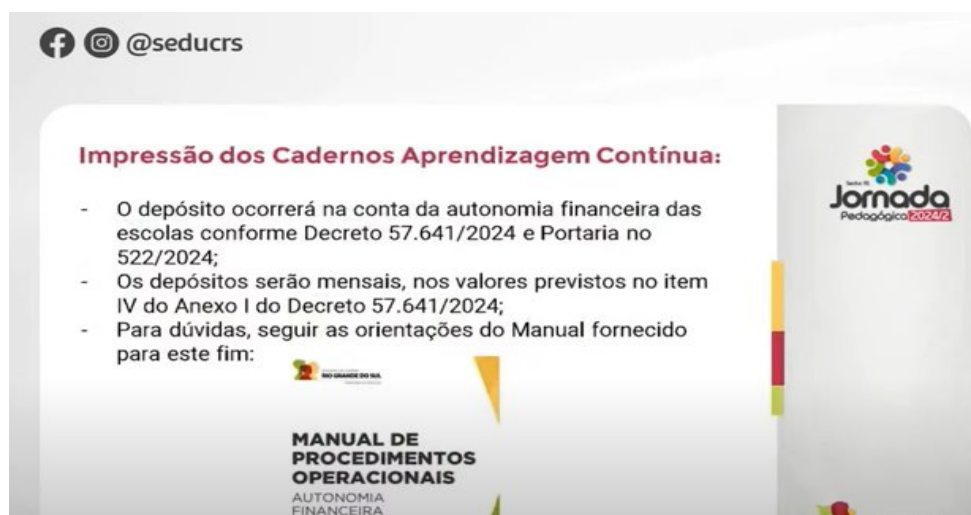
Figura 6: Material de divulgação IMERS



Fonte: Redes Social facebook oficial da 35º CRE.

Como abertura do segundo semestre de 2024 a SEDUC promove a jornada pedagógica onde mais uma vez reforça a utilização dos CAC, no entanto volta a instruir que a impressão dos cadernos deverá ser solicitada a supervisão escolar e esclarece que existem recursos destinados exclusivamente a impressão do material conforme publicação:

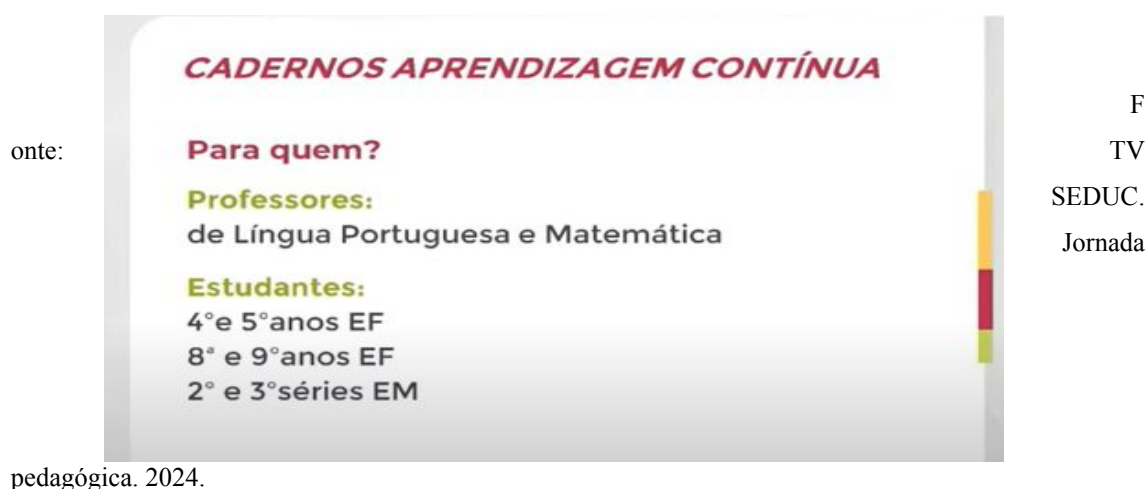
Figura 7: Divulgação impressão de Cadernos Aprendizagens Contínua



Fonte: TV SEDUC. Jornada pedagógica. 2024.

Durante essa jornada pedagógica a SEDUC ressalta a importância da utilização dos cadernos de aprendizagens, para a recomposição das aprendizagens, recomenda o uso em 2 aulas semanais de língua portuguesa e matemática, também aprofunda explicações sobre os CAC exemplificando que a aplicação da metodologia dos cadernos são para além de erros e acertos.

Figura 8: Divulgação Para quem?

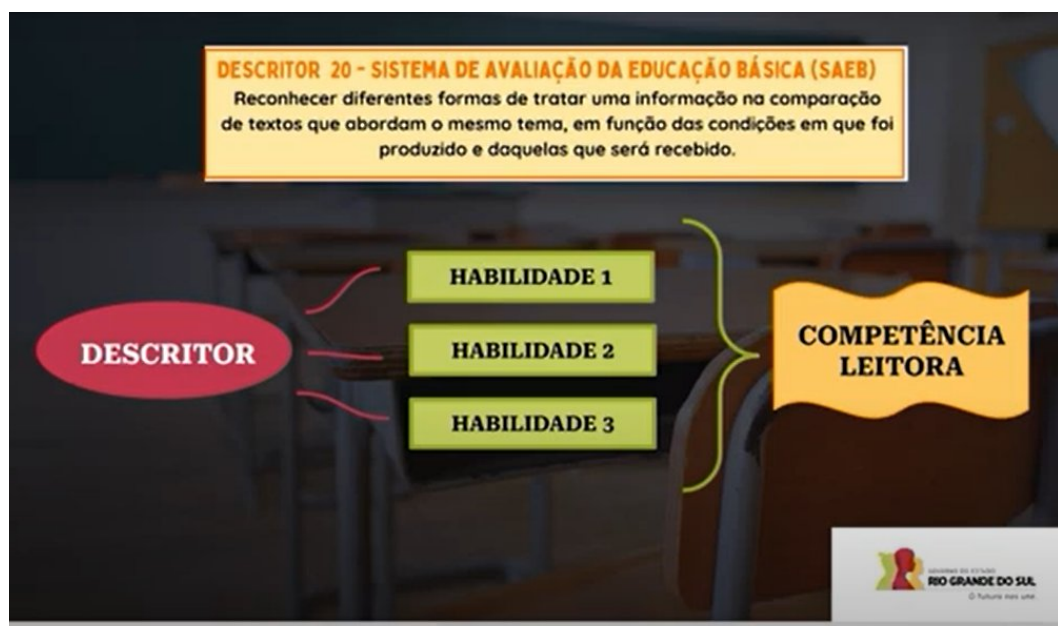


pedagógica. 2024.

F
TV
SEDUC.
Jornada

Distrator é o conjunto de habilidade que levará a competência vencida, sendo que cada questão trabalha com no mínimo 1 distrator do SAEB. Então os distratores são utilizados para ver o nível de habilidades em que se encontra a aprendizagem, nesse sentido, as questões apresentam diferentes níveis de complexidade indo além de uma resposta correta.

Figura 9: Descritor e distrator



Fonte: TV SEDUC. Jornada pedagógica. 2024.

O objetivo dessa estruturação é garantir que os principais marcos de cada etapa de escolarização sejam cumpridos.

No âmbito municipal não houve ações específicas sobre materiais pedagógicos ou ações direcionadas as avaliações externas durante o ano de 2024.

No ano de 2025 as ações das secretárias de educação se intensificaram o alcance tanto dos materiais complementares, como nas formações pedagógicas, na rede estadual a SEDUC retomou o um programa Aprende Mais. Criado em 2021 esse programa teve como objetivo recuperar e acelerar a aprendizagem, reduzindo as perdas pedagógicas ocasionadas pelo período sem aulas presenciais durante a pandemia, posteriormente em 2022 e 2023 o programa passou a apoiar práticas pedagógicas na recomposição de aprendizagens.

Na sua terceira edição, 2025, o programa passou pela reformulação através da portaria 524/2025 que instrui sobre a participação nos cursos de formações do Programa Estudos de Aprendizagem Contínua, nos termos do art. 6º do Decreto nº 58.110, de 15 abril de 2025 passando a ampliar o público-alvo, bem como seu alcance, sendo

direcionado para além de professores de português e matemática, mas também ofertando bolsas para supervisores e mentores pedagógicos, a partir da realização do curso e aplicação do material com as turmas de 5º, 9º e 1º do ensino médio.

Os materiais didáticos complementares, desta vez, os livros tem uma aparência mais a estilo de livro didáticos, com capa também divididos em três volumes que serão distribuídos ao longo do ano conforme cronograma do curso de formação:

- Volume 1: Maio a Junho
- Volume 2: Junho a Agosto
- Volume 3: Agosto a Outubro

Figura 10: CAC curso Aprende Mais



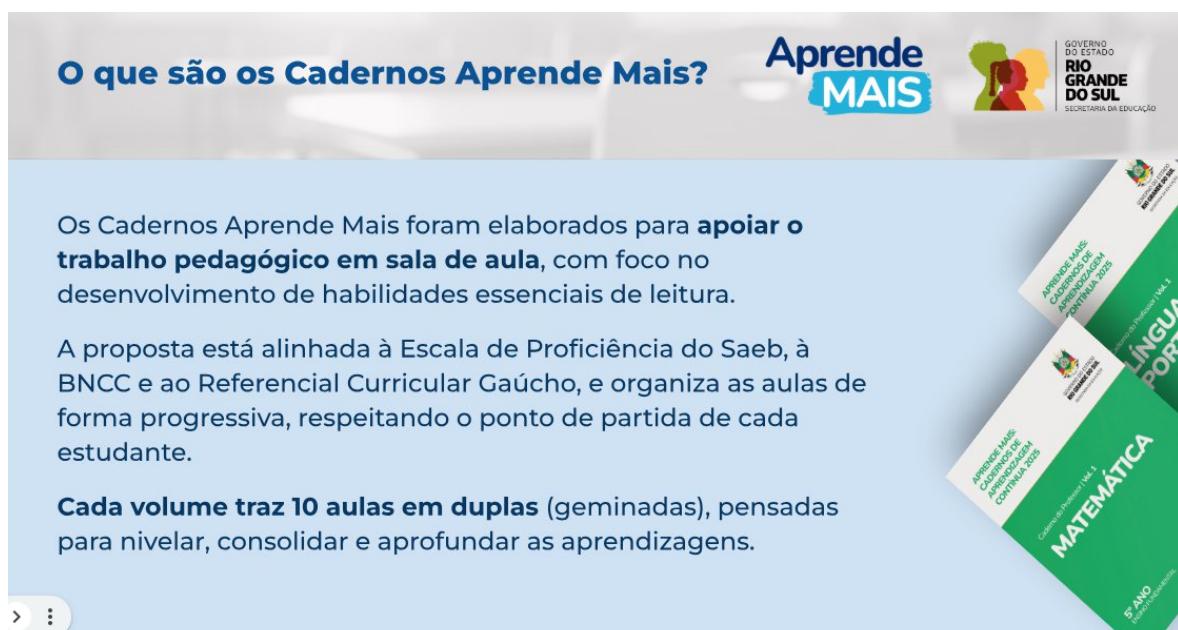
Fonte: Redes Social facebook oficial da 35º CRE.

O curso de formação chamou-se Estudos de Aprendizagem Contínua - Aprende Mais, para professores ofereceu um bolsa de 600 reais mensais, teve duração de 5 meses iniciando em maio (13/05) se encerrando em outubro (03/10) com carga horaria de 480 mim mensais. A formação destinada aos(às) professores(as) do 5º ano do Ensino Fundamental foi ofertado de forma EAD disponibilizado através de turmas online organizadas pela SEDUC, no caso de são Borja a 35º CRE, com aulas síncronas e google sala de aula, além das sessões ao vivo, foram propostas atividades e momentos de estudo assíncronos semanais, com duração de 1 (uma) hora, realizados via plataforma virtual de aprendizagem.

O curso exigia a participação de 100 % nas aulas e 80% de rendimento nas atividades avaliativas que dividiam entre QUIZ interativos, fóruns, formulários testes de

respostas objetivas e dissertativas ao final de cada semana duas aulas eram desenvolvidas. Destacamos que parte da metodologia foi a organizou de forma com que o professor tinha as aulas no seguimento do livro/Cadernos de Aprendizagens Continua, em sequência, dessa forma o professor tinha a aula, incluindo sugestões de atividades, sobre cada uma das habilidades a serem desenvolvidas ao longo do livro, e assim havia um cronograma também para a aplicação na turma pelo regente.

Figura 11: Curso de formação programa Aprende Mais



Fonte: Curso de formação Aprende Mais plataforma google sala de aula. 2025.

Observa-se que o curso está organizado de forma a tornar acessível o entendimento dos professores sobre os objetivos principais da aprendizagem continua, enfatiza que o material é diferenciado e alinhado aos documentos orientadores como a BNCC e o RCG e projetado a partir da matriz de avaliações SAEB. A partir dessa estruturação se objetiva fortalecer a prática docente reconhecendo a importância do papel do professor no processo de aprendizagem do aluno, que do mesmo modo também busca garantir a progressão dos estudantes partindo de estratégias mais atualizadas no ensino básico.

Entende-se que o curso ofertado pela SEDUC RS qualifica o material a partir de um uso consistente dos recursos contidos no nele, a formação também flexível combina aulas síncronas e assíncronas juntamente com um roteiro de aplicação para sala de aula

com os alunos Com essa iniciativa, pretende-se potencializar o ensino e assegurar que todos os estudantes tenham oportunidades significativas de aprendizagem, contribuindo para a melhoria da educação e a superação de desafios em momentos decisivos da trajetória escolar.

Figura 12: Cronograma aplicação dos CACs

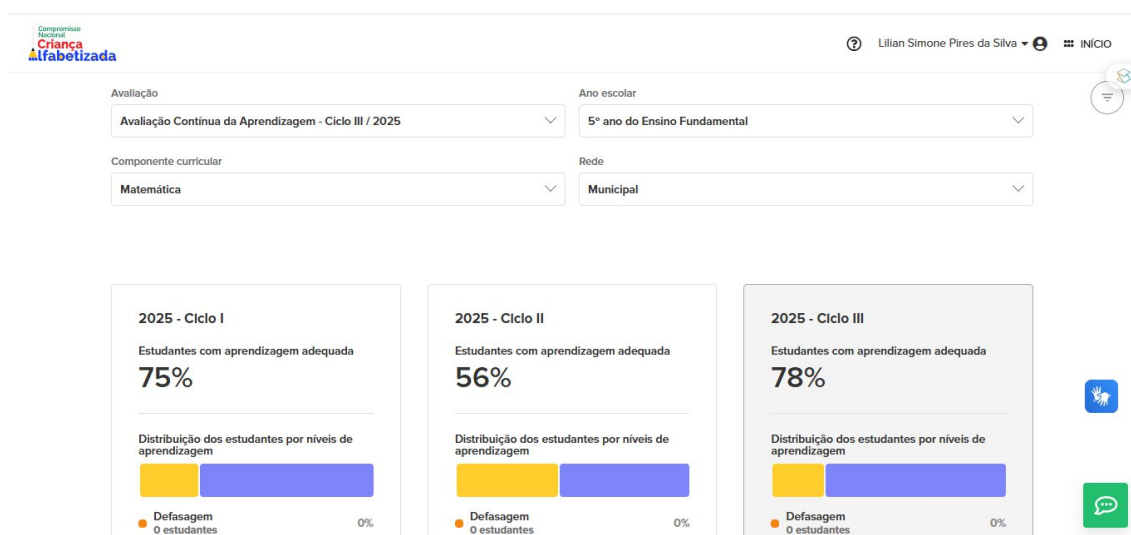


Fonte: Curso de formação Aprende Mais plataforma google sala de aula. 2025.

No âmbito municipal a SMED também promoveu novas ações quanto as formações pedagógicas, houveram reuniões presenciais trimestrais de formação pedagógica o objetivo também se assemelha ao da rede estadual, fazer a recomposição das aprendizagens, a partir da identificação das habilidades não consolidadas no trimestre.

A rede municipal aderiu ao programa do governo federal Compromisso Nacional Criança Alfabetizada instituído pelo Decreto nº 11.556/2023 com a finalidade de garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras pos pandemia, o programa busca unir forças entre a União, estados, municípios e Distrito Federal, tendo por objetivo a alfabetização das crianças brasileiras até 2º ano do ensino básico. O programa é coordenado pelo MEC que em 2024 implementa a Plataforma de Avaliações do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada desenvolvida pelo CAED – mesma instituição que até 2023 estava a cargo da realização das provas do SAERS no Rio Grande do Sul – O principal monitoramento da nova política de alfabetização será através das Avaliações Contínuas da Aprendizagem – ACA, são provas externas sendo realizadas trimestralmente em todas as turmas dos municípios que aderiram ao programa de 1 a 5º ano com foco nas áreas da Matemática, Língua Portuguesa e fluência leitora, depois de aplicadas nas turmas os resultados são lançados pelo próprio professor, e servirá como base de dados para monitoramento do desenvolvimento ao longo dos anos.

Figura 13: Plataforma Compromisso Criança Alfabetizada



Fonte: Plataforma Compromisso Criança Alfabetizada.

Diante desse cenário em 2025 o setor pedagógico da SEMEC, estabeleceu que as escolas deverão apresentar os resultados trimestralmente através do monitoramento das turmas pela supervisão escolar cobrando dos professores regentes quanto ao rendimento dos alunos, segundo novas normativas as habilidades em defasagem, que aparecem abaixo de 50% são o foco de recuperação durante o período estipulado no calendário escolar, também diante dessas novas instruções o professor deve preencher uma planilha e enviar para o setor pedagógico com as práticas, atividades que realizou para recuperar “tal” habilidade.

Também formações pedagógicas foram pauta no ano de 2025 a partir do desenvolvimento do registro no documento Plano de recuperação de aprendizagens, a secretaria ofertou um espaço para formação, com trocas de experiências entre as professoras, onde foi explanado a importância de executar o projeto de recuperação, identificando a defasagem e trabalhando com foco na recuperação da habilidade, buscando consolidar através de ações que visem preencher a lacuna na aprendizagem do aluno.

4.2 A VISÃO DOS ATORES ENVOLVIDOS – PROFESSORES E SUPERVISORES

Este tópico dedica-se à análise dos dados qualitativos obtidos por meio de entrevistas realizadas com 2 supervisores da rede estadual; 2 supervisoras da rede municipal e 2 professoras do 5º ano da rede estadual e 2 professoras da rede municipal.

Estes atores são sujeitos diretamente envolvidos nos processos pedagógicos e nas políticas de avaliação em larga escala implementadas nas redes de ensino foco na investigação desse estudo. A seleção desses participantes fundamenta-se no critério de atuação direta no contexto educacional analisado, o que assegura a pertinência das informações coletadas e a representatividade dos diferentes cenários institucionais considerados na pesquisa.

As entrevistas semiestruturadas configuram-se como um instrumento metodológico adequado para a apreensão de percepções, concepções e práticas dos sujeitos, permitindo captar dimensões subjetivas e contextuais que não se revelam plenamente por meio de dados exclusivamente quantitativos. O roteiro de entrevistas foi elaborado de modo a contemplar aspectos da educação em geral, mas como objeto central o tema das avaliações externas, a implementação e o uso materiais didáticos e as

estratégias pedagógicas e ações das secretárias, além das percepções dos profissionais acerca da influência desses recursos nos resultados alcançados.

As entrevistas foram divididas em duas etapas, a primeira foi realizada no ano de 2024 entre novembro e dezembro época em que acontecia a aplicação da avaliação do SAERS, a segunda foi realizada entre novembro e dezembro 2025. A primeira foi composta por um questionário de nove questões abertas para os supervisores e para professores, as questões foram adaptadas conforme a função desempenhada pelo profissional de educação, sendo elas:

1) Qual a sua formação? Quantos anos você tem de atuação como supervisor (a)?

2) Como você percebe, de modo geral, a atuação dos governos (federal, estadual, municipal) na educação brasileira? Atuação de professores; dos colegas gestores e supervisores; dos pais e família; e dos alunos.

3) Como você interpreta a ação do governo de aplicar avaliações em larga escala e a partir dos resultados produzir índices educacionais?

4) O que você acha da capacitação oferecida pelo estado para a utilização dos Cadernos de Aprendizagens Continua – CAC? E qual a sua visão sobre esse material?

5) Sobre as formações pedagógicas direcionadas ao tema das avaliações externas especificamente para a supervisão escolar. Você já participou de alguma online ou presencial? Se participou qual o grau de importância que você vê nestes procedimentos.

6) Qual a sua percepção pedagógica sobre os processos avaliativos na sua escola?

7) Qual a sua avaliação diante das orientações do governo (secretária), que tem como principal objetivo ampliar as chances dos alunos avançar de etapa, repetindo procedimentos pedagógicos ou estabelecendo outras ações que visam a aprovação?

8) Quais as orientações da supervisão escolar para com os alunos que o professor constata não ter alcançado ou atingido certas habilidades?

9) Disserte qual a sua percepção sobre estas práticas ou outras que gostaria de destacar:

Observamos que existe uma diferença na questão quatro do questionário para supervisores pois a rede municipal não disponibiliza material específico para preparação dos alunos enquanto a rede estadual possui os CAC, então foi necessário fazer uma adaptação na questão ficando para o supervisor da rede municipal essa formulação:

4) A rede municipal disponibiliza alguma capacitação para os professores sobre o procedimento das avaliações externas? E Se houvesse a exemplo do da rede estadual você julga que seria importante?

O mesmo ocorreu na questão cinco necessitando uma modificação no texto para contemplar o objetivo na fala dos professores da rede estadual ficando assim:

5) Você utiliza os Cadernos de Aprendizagem Contínua? E qual a sua visão sobre eles?

E para os professores municipais com essa redação: A rede municipal disponibiliza material complementar preparatório para as avaliações externas?

A partir deste conjunto de perguntas buscou-se uma análise dos anos anteriores, 2022, 2023 e 2024 os registros foram gravados, mediante consentimento livre e esclarecido aos participantes, e transcritos integralmente, garantindo a fidedignidade dos discursos e o rigor ético-metodológico da pesquisa. O corpus resultante foi submetido à análise de conteúdo, na modalidade temática, conforme o referencial teórico-metodológico proposto por Bardin (2016).

A análise de conteúdo, segundo Bardin (2016), consiste em um conjunto de técnicas sistemáticas e objetivas de análise das comunicações, que visa à descrição do conteúdo das mensagens e à inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens. Para a autora, esse método possibilita uma leitura aprofundada dos discursos, ao organizar e sistematizar o material empírico por meio de categorias que emergem do próprio conteúdo analisado, permitindo “ultrapassar a incerteza” e conferir maior validade interpretativa aos dados (BARDIN, 2016).

O procedimento analítico adotado seguiu as etapas clássicas da análise de conteúdo: a pré-análise, com a organização e leitura flutuante do material; a exploração do material, com a definição das unidades de registro e a construção de uma tabela com categorias temáticas; e, por fim, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, articulando os achados empíricos ao referencial teórico e aos objetivos da pesquisa (BARDIN, 2016).

Nesse sentido, as categorias temáticas identificadas emergem das recorrências, convergências e contrastes presentes nas falas dos sujeitos, permitindo compreender como os profissionais da educação percebem e interpretam as políticas de avaliação externas, o uso dos materiais didáticos estruturados e as estratégias pedagógicas associadas a esses processos.

Dessa forma, a seção seguinte apresenta análise das entrevistas realizadas, organizada em quadros por categorias temáticas, evidenciando os sentidos atribuídos pelos sujeitos às práticas pedagógicas, aos materiais didáticos e às políticas avaliativas, em diálogo com os dados quantitativos previamente analisados.

Quadro 1 – Categorias de Análise das Entrevistas com Supervisores municipais

Entrevistado	Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido	Excerto representativo
Supervisora 1	Políticas de Avaliações Externas	Finalidade das avaliações	Avaliações como referência para índices educacionais	O governo precisa de uma referência para calcular índices como o IDEB.
Supervisora 1	Políticas de Avaliações Externas	Excesso de avaliações	Sobrecarga da escola e avaliações frequentes	São muitas avaliações, muito próximas, o que sobrecarrega as escolas.
Supervisora 1	Materiais Didáticos	Limitações estruturais	Falta de recursos financeiros e infraestrutura adequada	Esbarramos em verbas e em burocracia.
Supervisora 1	Estratégias Pedagógicas	Avaliação contínua	Avaliação diária e processual da aprendizagem	A avaliação não deve se deter apenas em uma prova.
Supervisor 2	Políticas de Avaliações Externas	Avaliações como métrica	Uso das avaliações para identificar déficits educacionais	O governo está acertando ao fazer uma métrica da educação.
Supervisor 2	Políticas de Avaliações Externas	Falta de orientação	Ausência de formação e apoio pedagógico sistemático	Precisa de um amparo e de uma orientação mais específica.
Supervisor 2	Materiais Didáticos	Infraestrutura e recursos	Necessidade de investimento em materiais e	Não se faz educação sem lousa adequada

			tecnologia	ou projetor.
Supervisor 2	Estratégias Pedagógicas	Uso de dados para intervenção	Análise de gráficos e definição de estratégias pedagógicas	A gente analisa os gráficos e traça alternativas.
Supervisor 2	Estratégias Pedagógicas	Pressão sobre professores	Responsabilização docente pelos resultados das avaliações	Quando os alunos não vão bem, a culpa acaba recaindo sobre o professor.

Fonte: Organizada pela autora.

Quadro 2 – Categorias de Análise das Entrevistas com Supervisoras da Rede Estadual

Entrevistada	Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido	Excerto representativo
Supervisora 3	Políticas de Avaliações Externas	Padronização das avaliações	Desconsideração das realidades locais	“A prova é igual para todos, mas o contexto dos alunos é muito diferente.”
Supervisora 4	Políticas de Avaliações Externas	Aplicação das provas	Insegurança gerada por aplicadores externos	“Quando a prova não é aplicada pelo professor, os alunos ficam mais nervosos.”
Supervisora 3	Materiais Didáticos	Cadernos de Aprendizagem Contínua	Material estruturado como apoio pedagógico	“Os cadernos ajudam muito, principalmente na organização das habilidades.”
Supervisora 4	Materiais Didáticos	Uso do material	Resistência e dificuldade de adesão docente	“Alguns professores ainda têm dificuldade em

				trabalhar com o material.”
Supervisora 3	Estratégias Pedagógicas	Avaliação formativa	Avaliação contínua e diversificada	“A avaliação acontece todos os dias, não só na prova.”
Supervisora 4	Estratégias Pedagógicas	Recuperação da aprendizagem	Ações contínuas para sanar defasagens	“A recuperação acontece durante todo o processo.”

Fonte: Organizada pela autora.

4.2.1 Análise Comparativa das Redes Municipal e Estadual

A análise comparativa das entrevistas realizadas com supervisoras e supervisores das redes municipal e estadual, fundamentada na análise de conteúdo proposta por Bardin (2016) permitiu aprofundar a compreensão sobre os efeitos das políticas públicas educacionais estruturadas a partir das avaliações em larga escala, especialmente o SAEB, SAERS e os indicadores derivados como IDEB e IMERS em articulação com as práticas e estratégias pedagógicas no contexto escolar. A adoção de uma matriz categorial comum possibilitou não apenas a comparação entre as redes, mas também a identificação de regularidades e tensões estruturais que atravessam os diferentes sistemas de ensino.

No que se refere às políticas de avaliação em larga escala, ambas as redes reconhecem essas avaliações como instrumentos centrais de regulação das políticas públicas educacionais contemporâneas, sobretudo por sua função diagnóstica subsidiando a construção do IDEB e orientando as decisões da gestão educacional. As avaliações são compreendidas como mecanismos que produzem indicadores, orientam a formulação de políticas e sinalizam fragilidades no processo de ensino e aprendizagem, especialmente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Entretanto, a análise comparativa evidencia que a materialização dessas políticas ocorre de forma distinta nas redes investigadas. Na rede municipal, os discursos enfatizam a intensificação das avaliações e a pressão por resultados, frequentemente acompanhadas de processos de responsabilização direta dos professores que atuam nos anos avaliados. Já na rede estadual, as críticas concentram-se na padronização excessiva dos instrumentos

avaliativos e na pouca consideração das especificidades locais e socioculturais dos estudantes, o que fragiliza a leitura pedagógica dos resultados obtidos.

À luz de Bardin (2016), essas diferenças discursivas revelam categorias latentes associadas às formas de gestão das políticas avaliativas, indicando que a avaliação em larga escala, embora concebida como política pública de alcance sistêmico, assume significados distintos conforme o contexto institucional em que é implementada.

A categoria Materiais Didáticos evidencia a centralidade dos recursos pedagógicos no processo de operacionalização das políticas de aprendizagem contínua.

Na rede municipal, os discursos ressaltam a insuficiência de recursos financeiros, as limitações de infraestrutura e os entraves burocráticos como fatores que dificultam a consolidação de práticas pedagógicas sistemáticas voltadas à recomposição das aprendizagens.

Na rede estadual, por sua vez, os Cadernos de Aprendizagem Contínua, são reconhecidos como instrumentos alinhados às diretrizes das políticas públicas educacionais, especialmente por organizarem o trabalho pedagógico a partir de habilidades e objetivos de aprendizagem. Contudo, as falas indicam que a efetividade desses materiais está condicionada à formação dos professores, ao tempo disponível para planejamento e à adesão pedagógica dos docentes, revelando que a aprendizagem contínua não se sustenta apenas na oferta de materiais, mas em condições institucionais mais amplas.

Conforme Bardin (2016), a recorrência desses sentidos evidencia que os materiais didáticos operam como mediadores das políticas públicas, mas não garantem, por si só, a transformação das práticas pedagógicas.

No que se refere às estratégias pedagógicas, observa-se convergência entre as redes quanto à defesa de uma concepção formativa da avaliação, articulada aos princípios da aprendizagem contínua. As entrevistas indicam a valorização de práticas avaliativas diversificadas, do acompanhamento cotidiano da aprendizagem e do uso dos resultados das avaliações externas como subsídios para o planejamento pedagógico e para a definição de estratégias de recuperação das aprendizagens não consolidadas.

Entretanto, emergem tensões relacionadas ao uso dos dados avaliativos. Na rede municipal, os discursos apontam que a pressão por resultados pode induzir práticas pedagógicas orientadas prioritariamente para o desempenho nas avaliações externas. Na rede estadual, destaca-se a dificuldade de enfrentar defasagens acumuladas ao longo da

trajetória escolar, mesmo com a adoção de estratégias de aprendizagem contínua, evidenciando os limites das intervenções pedagógicas diante de desigualdades históricas.

Essas tensões corroboram a perspectiva de Bardin (2016) ao demonstrar que os discursos dos sujeitos expressam não apenas práticas pedagógicas, mas também os condicionantes estruturais das políticas educacionais.

A análise comparativa permite afirmar que as avaliações em larga escala constituem um eixo estruturante das políticas públicas educacionais nas redes municipal e estadual, influenciando a organização dos materiais didáticos, das estratégias pedagógicas e das práticas de aprendizagem contínua. Contudo, os resultados evidenciam que a eficácia dessas políticas depende de fatores que extrapolam a aplicação dos instrumentos avaliativos, incluindo formação continuada, condições de trabalho, adequação dos materiais e leitura pedagógica qualificada dos dados.

Quadro 3 – Categorias de análise das entrevistas com professoras da rede estadual e municipal

Entrevistadas	Rede de ensino	Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido	Excerto representativo
Professora 1	Estadual	Políticas de Avaliações Externas	Finalidade das avaliações	Avaliações vistas como acessíveis e alinhadas ao conteúdo	“Eu acho até fácil, não vejo como uma prova que vá prejudicar os alunos.”
Professora 1	Estadual	Políticas de Avaliações Externas	Falta de orientação	Ausência de formação específica sobre avaliações externas	“Nunca teve formação específica sobre avaliação externa.”
Professora 1	Estadual	Materiais Didáticos	Limitações estruturais	Material pouco adequado à realidade da turma	“Não acho muito acessível para a realidade deles.”
Professora 1	Estadual	Estratégias	Avaliação	Uso de exemplos da	“Tento trazer exemplos do

		Pedagógicas	contínua	realidade para recuperação	dia a dia deles.”
Professora 2	Estadual	Políticas de Avaliações Externas	Finalidade das avaliações	Avaliações alinhadas à BNCC e ao planejamento docente	“Hoje elas nos dão um norte.”
Professora 2	Estadual	Políticas de Avaliações Externas	Excesso de avaliações	Pressão emocional causada pelo calendário de provas	“A prova fere o lado emocional da criança.”
Professora 2	Estadual	Materiais Didáticos	Infraestrutura e recursos	Dificuldades de impressão e acesso aos cadernos	“O governo oferece, mas não temos como imprimir.”
Professora 2	Estadual	Estratégias Pedagógicas	Uso de dados para intervenção	Trabalho em grupo como estratégia de aprendizagem	“Um colega consegue explicar de outra forma.”
Professora 3	Municipal	Políticas de Avaliações Externas	Avaliações como métrica	Redução do trabalho pedagógico a índices numéricos	“Cada vez mais estamos nos tornando números.”
Professora 3	Municipal	Políticas de Avaliações Externas	Falta de orientação	Ausência de participação docente nos processos avaliativos	“Recebemos tudo pronto.”
Professora 3	Municipal	Materiais Didáticos	Limitações estruturais	Inexistência de materiais preparatórios	“A rede não disponibiliza material.”
Professora 3	Municipal	Estratégias Pedagógicas	Pressão sobre professores	Sobrecarga administrativa e emocional	“Temos que ser robôs.”

Professora 4	Municipal	Políticas de Avaliações Externas	Finalidade das avaliações	Avaliações externas fora do contexto pedagógico	“As provas vêm fora do conteúdo.”
Professora 4	Municipal	Materiais Didáticos	Infraestrutura e recursos	Falta de materiais e comunicação tardia	“A provinha chega dias antes.”
Professora 4	Municipal	Estratégias Pedagógicas	Avaliação contínua	Retomada constante de conteúdos não consolidados	“Tem alunos sendo alfabetizados no quinto ano.”
Professora 4	Municipal	Visão do modelo educacional	Modelo escolar	Percepção de excesso de demandas e pouca efetividade	“São muitas cobranças e pouca efetividade.”

Fonte: Elaboração própria, a partir das entrevistas realizadas com professoras das redes estadual e municipal 2024.

Quadro 4 – Comparações sobre as percepções docentes sobre avaliações externas nas redes estadual e municipal¹¹

Categoria analítica	Rede Estadual	Rede Municipal
Finalidade das avaliações externas	Percebidas como mais alinhadas à BNCC e ao planejamento pedagógico, ainda que com limitações quanto à inclusão e adaptação.	Percebidas como instrumentos administrativos e classificatórios, pouco conectados à realidade pedagógica.
Excesso de avaliações e pressão por resultados	Relatos de pressão moderada, associada principalmente ao calendário de provas e aos índices educacionais.	Relatos intensos de pressão, com foco no cumprimento de prazos, lançamento de dados e alcance de índices.
Materiais didáticos de apoio	Disponibilização dos Cadernos de Aprendizagem Contínua	Ausência de materiais estruturados de preparação

¹¹ Nota: A tabela apresenta uma síntese comparativa das categorias analíticas emergentes das entrevistas, evidenciando convergências e divergências entre as redes de ensino.

	(CAC), com dificuldades de acesso e impressão.	para avaliações externas.
Formação pedagógica	Existência pontual de formações, consideradas insuficientes diante das mudanças constantes.	Inexistência de formações específicas voltadas às avaliações externas.
Uso dos resultados das avaliações	Utilização parcial dos resultados para orientar práticas pedagógicas e intervenções em sala de aula.	Uso limitado dos resultados, com foco maior no atendimento às exigências administrativas.
Impactos no trabalho docente	Sobrecarga relacionada à adaptação de materiais e estratégias, especialmente em contextos de inclusão.	Sobrecarga administrativa e emocional, com extensão do trabalho para fora do horário escolar.
Visão do modelo educacional	Reconhecimento de avanços normativos, como a BNCC, mas com críticas à falta de investimento estrutural.	Percepção de desorganização, excesso de demandas e distanciamento da realidade escolar.

Quadro 5 – Síntese interpretativa dos achados centrais da pesquisa¹²

Achado central	Síntese interpretativa	Implicações educacionais e políticas
Centralidade das avaliações externas	As avaliações externas ocupam posição central na organização do trabalho escolar, orientando práticas pedagógicas e decisões administrativas.	Reforço da lógica de responsabilização e necessidade de maior equilíbrio entre avaliação, aprendizagem e desenvolvimento integral.
Descompasso entre avaliação e realidade escolar	As professoras apontam distanciamento entre os instrumentos avaliativos e as condições concretas de ensino e aprendizagem.	Necessidade de adequação contextual das avaliações e maior escuta das redes e escolas.

¹² Nota: O quadro apresenta os principais achados interpretativos decorrentes da análise de conteúdo, articulando percepções docentes, impactos no trabalho pedagógico e implicações para as políticas públicas educacionais.

Desigualdade entre redes de ensino	A rede estadual apresenta maior oferta de materiais e alguma formação, enquanto a municipal carece de suporte estruturado.	Evidencia a importância de políticas redistributivas e do fortalecimento do FUNDEB.
Sobrecarga e intensificação do trabalho docente	As exigências administrativas associadas às avaliações ampliam a carga de trabalho e o desgaste emocional.	Demanda por revisão dos processos burocráticos e valorização do tempo pedagógico do professor.
Fragilidade da formação continuada	As formações são pontuais ou inexistentes, não acompanhando as mudanças nas políticas avaliativas.	Necessidade de políticas permanentes de formação continuada articuladas às avaliações externas.
Tensão entre aprovação e aprendizagem	A pressão por aprovação e cumprimento de índices compromete a consolidação das aprendizagens.	Revisão das políticas de progressão e fortalecimento da avaliação formativa.
Potencial pedagógico pouco explorado	Apesar das críticas, as docentes reconhecem que as avaliações podem subsidiar intervenções pedagógicas.	Reorientação do uso dos resultados para fins diagnósticos e formativos, e não apenas classificatórios.

Fonte: Elaboração própria, a partir da análise das entrevistas com professoras das redes estadual e municipal 2024.

A análise das entrevistas realizadas com professoras das redes estadual e municipal evidencia que as políticas de avaliações externas assumem centralidade na organização do trabalho escolar, influenciando tanto as práticas pedagógicas quanto os processos administrativos. Conforme sistematizado na Tabela 1, as docentes reconhecem que tais avaliações passaram a orientar decisões curriculares e institucionais, ao mesmo tempo em que expressam críticas relacionadas à sua operacionalização e aos impactos no cotidiano da escola. Esse movimento confirma o que Freitas (2012) denomina de expansão da lógica da responsabilização, na qual os sistemas de avaliação passam a regular o trabalho docente por meio de metas, índices e comparações.

Nesse contexto, as avaliações externas deixam de cumprir exclusivamente uma função diagnóstica e passam a operar como mecanismos de controle do sistema

educacional. Segundo Afonso (2009), esse modelo de avaliação está associado a uma racionalidade gerencial, na qual os resultados são utilizados prioritariamente para fins de regulação e prestação de contas, em detrimento de uma perspectiva formativa. Tal constatação dialoga diretamente com os achados do Quadro 1, que apontam a centralidade das avaliações externas como um dos principais eixos estruturantes das políticas educacionais contemporâneas.

A análise comparativa entre as redes, apresentada na Tabela 2, revela diferenças significativas quanto às condições de implementação dessas políticas. Na rede estadual, as professoras identificam maior alinhamento entre as avaliações externas, a BNCC e os materiais pedagógicos disponibilizados, como os Cadernos de Aprendizagem Contínua (CAC). Ainda assim, esse alinhamento é atravessado por limitações estruturais, especialmente no que se refere ao acesso aos materiais e às condições de trabalho docente¹³. Na rede municipal, por outro lado, as avaliações externas são percebidas predominantemente como instrumentos administrativos, distantes da realidade pedagógica das escolas e desacompanhadas de suporte didático ou formativo.

Essas diferenças evidenciam desigualdades entre as redes de ensino e reforçam o argumento de Freitas (2014) de que os sistemas de avaliação tendem a aprofundar assimetrias estruturais, especialmente quando não são acompanhados de políticas de financiamento e apoio pedagógico.

Outro aspecto central identificado nas entrevistas refere-se ao descompasso entre avaliação e realidade escolar. As docentes apontam que os instrumentos avaliativos frequentemente não consideram as especificidades dos contextos locais nem a diversidade dos estudantes, especialmente aqueles com dificuldades de aprendizagem ou necessidades especiais específicas. Essa crítica dialoga com Luckesi (2011), ao afirmar que a avaliação perde seu sentido pedagógico quando se distancia do processo real de aprendizagem, passando a operar como um mecanismo classificatório e excludente.

A tensão entre aprovação e aprendizagem, recorrente nas falas das professoras, evidencia os limites de uma política educacional orientada prioritariamente por índices. Conforme destaca Luckesi (2018), a avaliação deve ser compreendida como um ato de acompanhamento e intervenção pedagógica, e não como instrumento de punição ou seleção. No entanto, os dados analisados indicam que a pressão por resultados e pelo

¹³ Destacamos que essas entrevistas foram realizadas em 2024, quando ainda era necessário solicitar a impressão dos materiais conforme cota destinada a escola. Em 2025 o governo do estado disponibilizou os CAC em formato de livros, como manuais para professores e para os alunos conforme o número de matriculados no 5º, 9º ensino fundamental e 3º do Ensino Médio.

cumprimento de metas tem contribuído para práticas que priorizam a progressão escolar em detrimento da consolidação das aprendizagens essenciais, conforme destacado no Quadro 1.

No que se refere à formação continuada, os achados revelam fragilidades significativas. Ainda que na rede estadual existam iniciativas pontuais de formação, estas não acompanham a complexidade e a velocidade das mudanças nas políticas avaliativas. Na rede municipal, a ausência de formações específicas aprofunda o distanciamento entre as diretrizes institucionais e as práticas docentes. Para Afonso (2014), a consolidação de uma avaliação democrática exige investimento contínuo na formação dos professores, possibilitando a apropriação crítica dos instrumentos avaliativos e de seus resultados.

Apesar das críticas, as docentes reconhecem o potencial pedagógico das avaliações externas quando utilizadas como subsídio para intervenções pedagógicas. Esse reconhecimento reforça a ideia de que o problema não reside na avaliação em si, mas na lógica que orienta seu uso. Conforme argumenta Freitas (2012), a avaliação pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação desde que esteja articulada a políticas de apoio pedagógico, formação docente e redução das desigualdades, e não apenas à produção de rankings e índices.

Dessa forma, a análise integrada das Tabelas 1 e 2 e do Quadro 1 evidencia que as políticas de avaliação externa, tal como implementadas, produzem impactos distintos nas redes estadual e municipal, intensificando o trabalho docente e reforçando desigualdades estruturais. Os achados apontam para a necessidade de uma reorientação dessas políticas, de modo que as avaliações externas assumam uma perspectiva formativa, comprometida com a aprendizagem, a equidade e a valorização do trabalho docente.

4.2.2 A segunda rodada das entrevistas

A realização de uma segunda etapa das entrevistas não estava prevista inicialmente, no entanto identificou-se a necessidade de realizar uma segunda rodada em razão do volume e da diversidade de ações desenvolvidas pelas Secretarias de Educação ao longo do ano de 2025, as quais se configuraram como elementos relevantes para a compreensão do ciclo analítico proposto neste estudo. A inclusão dessa etapa mostrou-se fundamental para complementar e atualizar a análise, garantindo maior aderência entre o recorte temporal da pesquisa e os processos efetivamente implementados no contexto investigado, bem como perceber alguma mudança na visão professores e supervisores.

Sob a perspectiva da análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), a utilização de questões fechadas possibilita a organização prévia de categorias de análise, contribuindo para a redução da ambiguidade interpretativa e para a comparabilidade dos dados. Ao mesmo tempo, a inserção de uma questão aberta preserva a dimensão qualitativa da investigação, permitindo que os sujeitos expressem percepções, avaliações e experiências não integralmente captáveis por respostas previamente estruturadas.

Bardin (2016) ressalta que a combinação de diferentes instrumentos e formatos de coleta de dados fortalece o processo analítico, ao articular categorias definidas a priori com categorias emergentes do discurso dos sujeitos. Nesse sentido, a estratégia adotada nesta segunda etapa dialoga com os princípios da análise de conteúdo temática, ao possibilitar tanto a quantificação de tendências quanto a interpretação qualitativa dos significados atribuídos pelos participantes às ações desenvolvidas.

A aplicação do questionário estruturado configura-se como uma etapa complementar às entrevistas semiestruturadas anteriormente realizadas, contribuindo para o aprofundamento da análise e para o fechamento do ciclo investigativo proposto, em consonância com a perspectiva de triangulação metodológica que orienta este estudo. A articulação entre entrevistas, questionários, documentos e dados estatísticos amplia a consistência dos resultados e favorece uma compreensão mais integrada e contextualizada do fenômeno educacional analisado.

Considerando as especificidades desse novo momento investigativo, e visando assegurar maior objetividade e sistematização dos dados coletados, optou-se pela aplicação de um questionário composto por sete questões fechadas e uma questão aberta, disponibilizado por meio da plataforma Google Formulários. Sendo elas;

- 1) As formações oferecidas pelo Estado modificaram a sua compreensão sobre os CAC - Cadernos de aprendizagens Contínua e a estrutura destes materiais?
- 2) Na sua opinião as capacitações atingiram o objetivo de tornar o uso das avaliações externas mais claro gerando mudanças nas práticas de acompanhamento pedagógico?
- 3) A escola passou a utilizar os resultados das avaliações de forma mais efetiva?
- 4) As formações melhoraram o diálogo entre supervisão e docentes sobre desempenho dos alunos.
- 5) Você concorda que, Os CAC se tornaram parte mais estruturada do planejamento escolar.

6) Após as formações, você se sente mais seguro(a) para orientar professores quanto às habilidades não desenvolvidas.

7) Sua percepção sobre o uso das avaliações externas pelo governo mudou no último ano?

8) Questão aberta - Alguma observação sobre a evolução desse processo que gostaria de acrescentar ou destacar?

As questões foram adaptadas conforme a área de atuação, professores ou supervisores, a exemplo do que foi realizada na primeira etapa.

As opções de alternativas foram classificadas em 5 possibilidades gerais sendo:

1º sim, de forma afirmativa plenamente

2º Sim, com ressalvas

3º Não, de forma negativa plenamente

4º Não, com ressalvas

5º Outra, opção livre para justificativa.

Tal escolha metodológica justifica-se tanto pela praticidade operacional quanto pela ampliação do acesso aos participantes, favorecendo a adesão dos respondentes e a padronização das respostas, sem prejuízo da qualidade analítica. As perguntas foram estruturadas a partir dos seguintes eixos temáticos:

- Percepção sobre o uso das avaliações externas
- Participação em formações sobre avaliações externas
- Clareza do uso das avaliações após as capacitações
- Mudanças nas orientações da Secretaria
- Diálogo entre supervisão e docentes
- Uso dos resultados das avaliações externas na escola
- Avaliação geral das mudanças nas redes de ensino.

De modo geral, os resultados indicam que houve avanços pontuais, sobretudo no nível da compreensão conceitual das avaliações externas, porém essas mudanças não se traduziram de forma consistente em transformações estruturais das práticas pedagógicas e do uso dos resultados.

A maior parte dos respondentes indica que sua percepção sobre o uso das avaliações externas tornou-se mais positiva após o último ano, especialmente entre aqueles que participaram das formações ofertadas. Esse dado sugere que as capacitações contribuíram para reduzir resistências iniciais e ampliar a compreensão dos objetivos

institucionais das avaliações. No entanto, dois dos quatro participantes, afirma que a percepção permaneceu igual, evidenciando que as formações não foram suficientes para alterar concepções já consolidadas.

Os dados revelam que a maioria dos supervisores da rede estadual participou das formações, predominantemente nas modalidades online ou híbrida. Ainda assim, quando questionados sobre o grau de clareza proporcionado pelas capacitações, predominam respostas que indicam esclarecimento parcial, acompanhado da permanência de dúvidas.

Esse achado dialoga diretamente com as entrevistas, nas quais as docentes apontaram a fragilidade e a descontinuidade das formações. As capacitações parecem cumprir uma função informativa inicial, mas não se consolidam como espaços de aprofundamento crítico ou de apropriação pedagógica dos resultados das avaliações externas.

Quanto às orientações fornecidas pelas Secretarias sobre como apoiar alunos que não atingem as habilidades esperadas, os respondentes indicam que as mudanças foram pontuais ou pouco expressivas. Apenas uma supervisora percebe alterações significativas nas diretrizes institucionais.

Esse resultado evidencia uma dissociação entre avaliação e intervenção pedagógica, já apontada na etapa qualitativa da pesquisa. As avaliações externas continuam produzindo dados, mas esses dados nem sempre se convertem em orientações claras, sistemáticas e contextualizadas para a recomposição das aprendizagens.

No que se refere ao diálogo entre supervisão e docentes, os resultados indicam melhora parcial, sem que se configure uma mudança estrutural. De forma semelhante, o uso dos resultados das avaliações externas nas escolas apresenta avanços limitados, concentrando-se em ações pontuais, sem institucionalização de práticas contínuas de acompanhamento pedagógico.

A análise da segunda etapa dos questionários aplicados aos professores da rede estadual e da rede municipal evidencia movimentos distintos na apropriação das avaliações externas e na incorporação de materiais e formações às práticas pedagógicas, permitindo aprofundar a compreensão iniciada nas entrevistas da etapa anterior.

No caso da rede estadual, observa-se uma tendência de fortalecimento da cultura avaliativa e de maior integração entre formação, material estruturado e prática docente.

A participação em formações ocorreu na modalidade online, com alto nível de satisfação e percepção de contribuição significativa dos CAC, indicados como tendo

“contribuído muito”. Além disso, os materiais são utilizados “sempre” no planejamento ou nas intervenções pedagógicas, o que revela incorporação sistemática ao cotidiano escolar.

No que se refere à capacidade de acompanhamento dos estudantes, o docente assinala que houve melhora “moderadamente”, indicando avanço na identificação e intervenção sobre habilidades não atingidas. A resposta aberta reforça esse entendimento ao afirmar que o material “permite alinhar a prática de sala de aula aos descritores das avaliações externas, servindo como uma ferramenta de intervenção precisa para converter o currículo em resultados de proficiência. Tal enunciado evidencia uma leitura técnica e instrumental das avaliações externas, compreendidas como referência organizadora do currículo e da intervenção pedagógica. Em diálogo com a etapa anterior da pesquisa, percebe-se coerência entre o discurso das entrevistas — que já apontava para a centralidade dos materiais estruturados e das formações — e os dados do questionário, sugerindo consolidação de uma política de recomposição e alinhamento curricular orientada por descritores e matrizes avaliativas.

Em contraste, na rede municipal, os dados revelam um cenário mais ambíguo e menos convergente. No formulário “Avaliações externas e Práticas Pedagógicas – Segunda etapa professores da rede municipal”

A percepção sobre as avaliações em larga escala tornou-se “mais negativa”, e o docentes indicam que elas “não influenciaram” suas práticas pedagógicas. Ainda que tenham participado de formações “em ambas as modalidades”, a utilização de materiais vinculados à matriz SAEB ocorreu “de forma esporádica”, evidenciando menor institucionalização desses recursos no planejamento docente.

Quanto às orientações recebidas, os respondentes afirmam que “permanecem iguais”, e que suas estratégias de identificação e recuperação de habilidades “não houve mudanças”. A avaliação geral das mudanças na rede municipal foi classificada como “neutras”, reforçando a percepção de estabilidade ou baixa efetividade das ações implementadas. O comentário aberto — “A estrutura da rede de ensino quanto à motivação dos alunos deveria mudar” — desloca o foco das avaliações externas para questões estruturais e motivacionais, sugerindo que os desafios são percebidos como mais amplos do que a simples adoção de matrizes ou materiais específicos.

Comparativamente, enquanto a rede estadual demonstra maior adesão às políticas de alinhamento às avaliações externas — com uso frequente de materiais, satisfação com formações e percepção de melhoria na intervenção pedagógica —, a rede

municipal apresenta resistência ou distanciamento em relação a essas políticas, com influência limitada sobre a prática e percepção predominantemente neutra ou negativa quanto às mudanças recentes.

Essa diferença pode indicar distintos níveis de institucionalização das políticas de avaliação e de indução pedagógica. Na rede estadual, observa-se um movimento de internalização das avaliações externas como instrumento de gestão da aprendizagem, articulando formação continuada, material estruturado e monitoramento das habilidades. Já na rede municipal, os dados sugerem que as avaliações externas não se converteram, de modo consistente, em orientadoras da prática cotidiana, permanecendo à margem do planejamento sistemático.

Integrando esses achados as análises anteriores, é possível afirmar que a segunda etapa da pesquisa confirma tendências já identificadas nas entrevistas: a centralidade dos materiais e formações na rede estadual e a maior dispersão ou fragilidade das estratégias na rede municipal. Assim, os questionários não apenas complementam a análise qualitativa anterior, mas também reforçam a existência de dinâmicas institucionais distintas no modo como cada rede se apropria das políticas de avaliação externa e as transforma — ou não — em práticas pedagógicas efetivas.

Esses dados reforçam o entendimento de que as formações de 2025, embora relevantes, não foram suficientes para alterar a lógica predominante de uso das avaliações, ainda marcada por exigências administrativas e prestação de contas, em detrimento de uma perspectiva formativa.

Quando solicitados a avaliar, de modo geral, as mudanças ocorridas no último ano, a maioria dos respondentes classifica o processo como positivo ou moderadamente positivo, porém acompanhado de ressalvas importantes. As respostas abertas reforçam que fatores externos — como instabilidade dos sistemas, complexidade das provas, ausência das famílias e insuficiência de investimentos públicos — continuam limitando os efeitos das políticas avaliativas.

Esse conjunto de achados indica que as formações de 2025 produziram mudanças no plano discursivo e perceptivo, mas não romperam com os limites estruturais já identificados na etapa das entrevistas. Assim, confirma-se a hipótese de que a efetividade das avaliações externas depende não apenas de formação, mas de políticas articuladas de financiamento, suporte pedagógico e valorização do trabalho docente. Em articulação com as entrevistas, os questionários indicam que:

- Houve mudança parcial de percepção sobre as avaliações externas;

- As formações contribuíram para clareza inicial, mas não para apropriação pedagógica aprofundada;
- O uso dos resultados segue fragmentado e pouco formativo;
- Persistem desigualdades entre redes e limites estruturais;
- As políticas avaliativas continuam operando mais como mecanismos de regulação do que como instrumentos de apoio à aprendizagem.

Essa abordagem mostrou-se adequada por possibilitar a articulação entre dados qualitativos e quantitativos, favorecendo a compreensão dos sentidos atribuídos aos envolvidos às políticas de avaliação externa e às formações continuadas.

Na etapa de exploração do material, foram definidas as unidades de registro, compreendidas como os elementos significativos do texto passíveis de categorização. Conforme a unidade de registro corresponde ao “segmento de conteúdo considerado como unidade de base, visando à categorização e à contagem frequencial” Bardin (2016, p. 134).

Nesse estudo, as unidades de registro foram predominantemente temáticas, extraídas tanto das narrativas das entrevistas quanto das respostas aos questionários. Entre as principais unidades de registro identificadas destacam-se: percepções sobre o papel das avaliações externas; efeitos das formações continuadas; clareza no uso pedagógico dos resultados; utilização de materiais estruturados; diálogo entre supervisão e docentes; e limites e potencialidades das políticas avaliativas.

A recorrência dessas unidades nos dois instrumentos de coleta permitiu a constituição de um corpus analítico integrado, em consonância com a orientação de Bardin (2016) de que a análise deve buscar regularidades e repetições significativas no conteúdo analisado.

A etapa de inferência, central na Análise de Conteúdo, consistiu em ultrapassar o nível descritivo dos dados, buscando compreender os sentidos subjacentes às manifestações dos supervisores. Para Bardin (2016, p. 137), a inferência corresponde ao “processo pelo qual se aceita uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras”.

A partir da análise conjunta das entrevistas e dos questionários, foi possível inferir que as avaliações externas vêm sendo progressivamente incorporadas ao cotidiano pedagógico nas duas redes, ainda que de forma desigual. As respostas dos questionários indicam que a percepção dos supervisores sobre essas avaliações permaneceu igual ou

tornou-se mais positiva, o que converge com os discursos das entrevistas, nos quais as supervisoras reconhecem a presença consolidada dessas políticas no contexto escolar.

No que se refere às formações continuadas, a inferência aponta para uma contradição recorrente: embora reconhecidas como relevantes, tanto nos questionários quanto nas entrevistas predominam avaliações que indicam que as capacitações esclarecem apenas parcialmente o uso das avaliações externas. Tal achado permite inferir que os processos formativos ainda não conseguem promover mudanças estruturais nas práticas pedagógicas, permanecendo, em muitos casos, no plano da orientação técnica.

A interpretação, conforme Bardin (2016), constitui o momento em que os resultados inferidos são relacionados ao contexto e ao referencial teórico da pesquisa. Para a autora, “a interpretação deve ir além do conteúdo manifesto, procurando atingir o conteúdo latente das comunicações” (Bardin, 2016, p. 142).

Nesse sentido, a interpretação integrada dos dados revela que, embora haja avanços na compreensão e no uso das avaliações externas, persiste uma distância entre o discurso institucional e a prática pedagógica efetiva. Essa distância manifesta-se, sobretudo, na dificuldade de transformar os resultados avaliativos em intervenções pedagógicas contínuas e sistematizadas, aspecto reiterado tanto nas entrevistas quanto nos questionários.

No eixo referente ao diálogo entre supervisão e docentes, a interpretação dos dados indica que as avaliações externas passaram a ocupar maior espaço nos momentos coletivos de discussão pedagógica. Contudo, permanece a presença de resistências, associadas à percepção das avaliações como instrumentos de controle. Tal interpretação reforça a necessidade de compreender as avaliações externas não apenas como dispositivos técnicos, mas como práticas socialmente situadas, atravessadas por disputas de sentido.

À luz da Análise de Conteúdo, os resultados permitem afirmar que as políticas de avaliação externa, associadas às formações continuadas e aos materiais estruturados, vêm produzindo mudanças perceptíveis nas práticas das duas redes. Entretanto, conforme enfatiza Bardin (2016), “os resultados brutos devem ser tratados de maneira a serem significativos e válidos” (p. 139), o que implica reconhecer tanto os avanços quanto os limites evidenciados pelos dados.

Assim, a análise integrada dos questionários e entrevistas confirma que a efetividade das avaliações externas depende menos da ampliação dos instrumentos avaliativos e mais da qualidade das mediações pedagógicas, da continuidade dos

processos formativos e das condições institucionais que favoreçam a reflexão crítica sobre os resultados produzidos.

A análise de conteúdo possibilitou ultrapassar a descrição das falas, permitindo inferir significados mais amplos sobre a relação entre avaliação, política pública e prática pedagógica. Dessa forma, a triangulação entre entrevistas, documentos e dados quantitativos fortalece a compreensão crítica do fenômeno investigado e contribui para o debate sobre os limites e as potencialidades das políticas de avaliação em larga escala em novos contextos das aprendizagens contínuas.

5. CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar de que forma as políticas públicas educacionais estruturadas a partir das avaliações em larga escala — especialmente o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS) — influenciam a organização das práticas pedagógicas, dos materiais didáticos e das estratégias de gestão da aprendizagem nas redes municipal e estadual de ensino no município de São Borja, situado na região da Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul. A investigação partiu do problema de pesquisa que buscou compreender em que medida os Cadernos de Aprendizagem Contínua e os simulados preparatórios, implementados no contexto das políticas de avaliação externa, contribuem para a melhoria da qualidade do ensino nas turmas do 5º ano do ensino fundamental deste município. Para tanto, foram definidos como objetivos específicos a identificação das diretrizes legais que orientam as políticas de avaliação educacional, a análise dos indicadores educacionais produzidos no período de 2021 a 2024 e a compreensão das estratégias pedagógicas adotadas nas redes de ensino através das ações das secretarias de educação, e a escuta de professores e supervisores envolvidos no processo.

A análise desenvolvida ao longo do estudo evidenciou que as avaliações externas se consolidaram, nas últimas décadas, como instrumentos centrais da política educacional brasileira. Conforme discutido no primeiro capítulo, esses sistemas avaliativos passaram a ocupar papel estratégico na formulação, implementação e monitoramento das políticas públicas educacionais. Na perspectiva de Secchi (2016), as políticas públicas constituem-se como respostas institucionais a problemas coletivos, organizando-se em ciclos que envolvem a identificação do problema público, a formulação de alternativas, a

implementação e a avaliação das ações. No campo educacional, os resultados produzidos pelas avaliações externas permitem identificar a discrepância entre o desempenho educacional observado e os níveis de aprendizagem socialmente desejados, configurando aquilo que o autor denomina problema público. Nesse contexto, indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e, mais recentemente no âmbito do Rio Grande do Sul, o Índice Municipal de Educação do Rio Grande do Sul (IMERS), passaram a orientar a formulação de estratégias governamentais voltadas à melhoria da qualidade da educação.

Ainda no primeiro capítulo, a análise contextual da região investigada evidenciou a importância de compreender os indicadores educacionais à luz das condições territoriais, sociais e históricas que estruturam a realidade educacional. Conforme argumenta Milton Santos (2006), o espaço geográfico constitui-se como resultado da interação entre sistemas de objetos e sistemas de ações, sendo produzido por processos históricos e relações sociais que condicionam a organização das políticas públicas. Nessa mesma direção, Corrêa (2000) ressalta que as dinâmicas territoriais influenciam diretamente a distribuição dos serviços e das oportunidades educacionais. Assim, os resultados educacionais observados na região da Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul, e especificamente no município de São Borja, não podem ser analisados de forma isolada, mas devem ser compreendidos em articulação com as desigualdades territoriais, os processos históricos e as transformações socioeconômicas que caracterizam essa região.

No segundo capítulo, a análise dos indicadores educacionais demonstrou que o município de São Borja apresenta evolução gradual nos resultados ao longo das últimas décadas, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Entretanto, os dados revelam que os resultados permanecem abaixo das metas projetadas em diferentes ciclos do IDEB, evidenciando desafios persistentes na consolidação da aprendizagem dos estudantes. No caso específico do SAERS, os resultados mais recentes indicam níveis de proficiência classificados como adequados no 5º ano do ensino fundamental entre os anos de 2022 e 2024, com crescimento progressivo da proficiência média em Língua Portuguesa e Matemática. Esses dados sugerem avanços no desempenho educacional, embora ainda apontem a necessidade de estratégias contínuas de intervenção pedagógica. Tal cenário reforça a análise de Afonso (2009), ao destacar que os sistemas de avaliação educacional assumem papel central nos modelos contemporâneos de regulação das

políticas públicas, constituindo instrumentos de monitoramento e responsabilização das redes de ensino.

O terceiro capítulo evidenciou que, diante da centralidade assumida pelas avaliações externas, diferentes estratégias têm sido implementadas pelas redes de ensino com o objetivo de elevar os indicadores educacionais. Na rede estadual, destacam-se a implementação dos Cadernos de Aprendizagens Contínuas (CAC), a ampliação das formações pedagógicas a partir da criação de programas como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada a nível nacional pelo MEC ou a retomada de alguns já existentes como o Aprende Mais em 2025 a nível estadual pela SEDUC, fortalecendo à recomposição das aprendizagens, mas também caracterizando-se como um preparatório para avaliações externas.

Na rede municipal, observa-se no ciclo analisado de 2021 – 2024, apenas em 2023 houve a adoção de simulados preparatórios, no entanto houve um fortalecimento na formação continuada de professores e supervisores e o monitoramento das aprendizagens a partir do ano de 2024 de forma mais consistente, especialmente a partir da adesão ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Essas iniciativas evidenciam um movimento de alinhamento das práticas pedagógicas às matrizes avaliativas e aos descritores das avaliações externas, indicando a influência direta dessas políticas na organização curricular, no planejamento e na gestão escolar.

A análise qualitativa das entrevistas com professores e supervisores revelou percepções complexas sobre essas políticas. De modo geral, os profissionais reconhecem a importância das avaliações externas como instrumentos diagnósticos e como referências para a construção de indicadores educacionais. Entretanto, também emergem críticas relacionadas à padronização dos instrumentos avaliativos, à pressão por resultados e às limitações estruturais enfrentadas pelas escolas. Essas percepções dialogam com as reflexões de Freitas (2012), ao destacar que os sistemas de avaliação em larga escala, quando associados a mecanismos de responsabilização institucional, podem induzir práticas pedagógicas voltadas prioritariamente ao desempenho em testes padronizados, reduzindo a complexidade do processo educativo.

A comparação entre as redes de ensino também revelou desigualdades importantes. A rede estadual apresenta maior disponibilidade de materiais pedagógicos estruturados e iniciativas de formação continuada, enquanto a rede municipal enfrenta limitações relacionadas à infraestrutura e à oferta de recursos pedagógicos específicos ao tema das avaliações externas. Essas diferenças indicam que a implementação das políticas

públicas educacionais ocorre de maneira heterogênea nos diferentes sistemas de ensino, refletindo desigualdades institucionais e territoriais que impactam diretamente o cotidiano escolar do município.

Nesse sentido, as reflexões de Luckesi (2001) contribuíram para compreender que a avaliação educacional não deve ser reduzida a um instrumento classificatório ou meramente mensurador de resultados, mas precisa assumir um caráter diagnóstico e formativo, orientado à tomada de decisões pedagógicas que favoreçam a aprendizagem dos estudantes. Assim, os resultados das avaliações externas somente produzem efeitos positivos quando articulados a práticas pedagógicas que considerem as especificidades dos contextos escolares e as necessidades reais dos estudantes.

Do ponto de vista metodológico, a combinação entre análise estatística dos indicadores educacionais e análise qualitativa das entrevistas mostrou-se fundamental para compreender a complexidade do fenômeno investigado. A utilização da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), permitiu organizar e interpretar os discursos dos atores envolvidos nesse processo, identificando categorias relacionadas à centralidade das avaliações externas, ao uso de materiais didáticos estruturados, às estratégias pedagógicas e às condições de trabalho docente. Esse procedimento possibilitou articular os dados quantitativos aos sentidos atribuídos pelos profissionais da educação às políticas avaliativas implementadas nas redes de ensino.

Além das contribuições analíticas apresentadas, esta pesquisa oferece aportes relevantes para o campo das políticas públicas educacionais e para os estudos sobre avaliação em larga escala na educação básica brasileira. Ao articular a análise de indicadores educacionais, o exame das estratégias pedagógicas adotadas nas redes de ensino e a escuta dos profissionais diretamente envolvidos no processo educativo, o estudo possibilitou uma compreensão ampliada das implicações das avaliações externas no cotidiano escolar. Nesse sentido, contribui para o debate acadêmico ao evidenciar que os efeitos dessas avaliações não se restringem à produção de indicadores, alcançando também a organização curricular, a gestão pedagógica e as condições de trabalho docente.

Outro aspecto relevante refere-se à contribuição empírica da investigação, ao analisar de forma integrada dados quantitativos e qualitativos relativos ao município de São Borja e à região da Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul. Os resultados demonstram como políticas educacionais formuladas em âmbito nacional e estadual se materializam em contextos territoriais específicos, reforçando a importância de considerar as particularidades locais na interpretação dos indicadores educacionais. Essa perspectiva

dialoga com as reflexões de Milton Santos (2006) e Corrêa (2000), ao evidenciar que os fenômenos educacionais estão profundamente vinculados às dinâmicas territoriais e às condições socioeconômicas que caracterizam os diferentes espaços geográficos.

Entretanto, é importante reconhecer alguns limites desta investigação. O estudo concentrou-se em um recorte temporal específico (2021–2024) e em um contexto territorial delimitado, o que, embora permita uma análise aprofundada da realidade investigada, restringe a possibilidade de generalizações para outros contextos educacionais. Além disso, a pesquisa focalizou principalmente as turmas do 5º ano do ensino fundamental, considerando o papel estratégico dessa etapa no encerramento do primeiro ciclo de escolarização. Dessa forma, outras etapas da educação básica, como os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, não foram analisadas de maneira aprofundada.

Outro limite refere-se ao próprio caráter das avaliações externas, cujos indicadores, embora relevantes para o monitoramento das políticas públicas, não captam integralmente a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem. Como ressalta Luckesi (2001), a avaliação educacional deve ser compreendida em sua dimensão pedagógica e formativa, indo além da simples mensuração de resultados quantitativos. Nesse sentido, futuras pesquisas podem ampliar a análise para outros aspectos do processo educativo, como as práticas avaliativas desenvolvidas no interior das escolas, experiências pedagógicas inovadoras e os impactos das políticas educacionais sobre a formação docente.

Como desdobramento, recomenda-se a ampliação de estudos comparativos envolvendo outros municípios da região da Fronteira Oeste ou de diferentes regiões do país, de modo a compreender com maior amplitude como as avaliações em larga escala influenciam as políticas educacionais em distintos contextos territoriais. Também se destaca a importância de investigações que aprofundem a relação entre avaliação externa, currículo e práticas pedagógicas, bem como estudos que analisem os efeitos de longo prazo das políticas de recomposição das aprendizagens implementadas no período pós-pandemia.

Por fim, reafirma-se que a melhoria da qualidade da educação básica brasileira exige uma compreensão integrada das políticas educacionais. As avaliações em larga escala, quando interpretadas de forma crítica e articuladas a estratégias pedagógicas consistentes, podem contribuir para a identificação de desafios e para a formulação de políticas voltadas à promoção da equidade educacional. Contudo, sua efetividade depende

de condições institucionais adequadas, de políticas permanentes de formação docente e de uma leitura contextualizada dos indicadores educacionais, capaz de reconhecer as múltiplas dimensões que estruturam o processo educativo.

Assim, os resultados da pesquisa indicam que as avaliações em larga escala desempenham papel estruturante nas políticas educacionais contemporâneas, orientando decisões administrativas, estratégias pedagógicas e processos de monitoramento da aprendizagem. Entretanto, evidenciam também que a melhoria da qualidade da educação depende de um conjunto mais amplo de condições institucionais, pedagógicas e sociais, incluindo investimentos em infraestrutura, fortalecimento da formação continuada dos professores e maior articulação entre avaliação, território e realidade escolar.

Conclui-se, portanto, que os Cadernos de Aprendizagens Contínua e o simulado preparatório de 2023 aplicado na rede municipal contribuíram sim para a elevação dos indicadores educacionais, porém estes devem ser compreendidos como instrumentos de diagnóstico e orientação das políticas públicas, e não como fins em si mesmos. Para que as avaliações externas colaborem efetivamente para a melhoria da qualidade da educação básica, torna-se fundamental construir políticas que articulem avaliação, formação docente, condições de trabalho e reconhecimento das especificidades territoriais, como no caso de São Borja. Nesse sentido, este estudo evidencia que processos avaliativos, quando associados a estratégias pedagógicas consistentes e a condições adequadas de trabalho docente, podem constituir importantes instrumentos para a promoção da equidade e da qualidade da educação pública.

Mais do que medir resultados, o desafio das políticas educacionais contemporâneas consiste em transformar os dados produzidos pelas avaliações em instrumentos capazes de orientar ações pedagógicas significativas, promovendo aprendizagens efetivas e contribuindo para a construção de uma educação pública mais equitativa e socialmente comprometida.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. H.; LUZIO, N. *Avaliação da Educação Básica: em busca da qualidade equidade no Brasil*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

BAIÃO, Bernardo. *ICMS-Educação nos estados: uma análise das novas leis estaduais inspiradas na experiência do Ceará*. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 9 jul. 2024.

BAIÃO, Bernardo. *ICMS-Educação nos estados: Uma análise das novas leis estaduais inspiradas na experiência do Ceará*. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br>. Acesso em 09 de julho de 2024.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 1. ed. atual. e ampl. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASSO, Flávia Viana; FERREIRA, Rodrigo Rezende; OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. Uso das avaliações de larga escala na formulação de políticas públicas educacionais. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 115, p. 501-519, abr./jun. 2022.

BERTAGNA, Regiane Helena; POLATO, Amanda; RIBEIRO DE MELLO, Liliane. As avaliações em larga escala e o currículo no estado de São Paulo: a realidade escolar desvelando as lógicas subjacentes. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 52-70, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325767136_As_avaliacoes_em_larga_escala_e_o_curriculo_no_estado_de_Sao_Paulo_A_realidade_escolar_desvelando_as_logicas_subjacentes. Acesso em: 9 jun. 2024.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 20 out. 2015.

BRASIL. *Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023*. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jun. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em: 12 nov. 2025.

BRASIL. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p. –, 25 abr. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em 20 de jun 2024.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 ago. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)*. Histórico SAEB. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico>. Acesso em: 20 de nov.2023.

BRASIL. *Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2020.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 de jun 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB: manual do coordenador pedagógico*. Brasília: INEP, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ed. 248, p. 1-6, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. Disponível no <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf>. Acesso em 11 de nov. 2013.

BRASIL. *Portaria nº 931, de 21 de março de 2005*. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-931-2005_192958.html. Acesso em 20 de jun. 2024.

BRAZ, Jaqueline Mayer da Costa; BLEME, Nicolle Ferreira. *(In)constitucionalidade do ICMS-Educação*. Consultor Jurídico, 31 mar. 2024. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2024-mar-31/inconstitucionalidade-do-icms-educacao>. Acesso em: 9 jun. 2024.

CEARÁ. *Lei nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007*. Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC. Fortaleza, 2007. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ce/lei-ordinaria-n-14026-2007>. Acesso em: 20 nov. 2023.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. da. Metodologia científica. Pearson Prentice Hall, 6ª ed., São Paulo, 2007. CORRÊA, Tânia Regina dos Santos Godoy. *Os Reflexos do SAEB/Prova Brasil nas Práticas Pedagógicas de Língua Portuguesa nas escolas Municipais de Costa Rica/MS 2012*. Campo Grande, 2012. 128 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco.

CEARÁ. *Lei nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007*. Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ce/lei-ordinaria-n-14026-2007>. Acesso em: 20 nov. 2023.

COLVERO, Ronaldo. *Região missioneira: palco de rupturas e continuidades*. In: SILVA, J. M.; SOARES, L. F. M. (org.). *Missões em mosaico: da interpretação à prática*. Porto Alegre: Faith, 2011.

COLVERO, Ronaldo Bernardino; SEVERO, Marconi. A construção e a disputa pela hegemonia patrimonial em São Borja (RS): de primeiro dos Sete Povos Missionários à terra dos presidentes. *Revista Confluências Culturais*, Joinville, v. 5, n. 1, p. 35-48, mar. 2016. Disponível em: <https://periodicos.univille.br/RCC/article/download/338/290/638>. Acesso em: 10 nov. 2025

CORRÊA, Roberto Lobato. *Espaço, um conceito-chave da geografia*. In: CASTRO, Iná Elias; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. *Geografia: temas e conceitos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

CORREIA, J.A. *Inovações pedagógicas e formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa, 1991.

DIAS, Reinaldo. *Ciência política*. São Paulo: Atlas, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. A avaliação como instrumento de exclusão: as políticas de avaliação da educação básica no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). *Educação escolar no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. *Avaliação e políticas públicas educacionais: ensaios contra-regulatórios em debate*. Campinas: Leitura Crítica, 2012.

_____. *Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação*. Educação e Sociedade. Políticas públicas de responsabilização na educação (Dossiê), Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 abril 2024.

GADOTTI, M. *Educação e Poder - Introdução à Pedagogia do Conflito*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GAMBOA, S. S. *Pesquisa em Educação: Métodos e Epistemologias*. Chapecó: Argos, 2008.

GENTILI, P. *O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional*. In: GENTILI, P., SILVA, T. T. (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GIL, N. L. *A produção dos números escolares (1871-1931): contribuições para uma abordagem crítica das fontes estatísticas em História da Educação*. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 29, n. 58, 2009.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. *Políticas públicas em educação: fundamentos e processos*. São Paulo: Vozes, 2000.

HEINSFELD, Adelar. *O olhar da geopolítica sobre as fronteiras*. In: *História: debate e tendência*. Passo Fundo: UPF, 1999

HOFFMANN, J. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre-RS. Educação e Realidade, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: uma opção pela vida*. In: *Simpósio Nacional de Educação – Educação: novos caminhos em um novo milênio*, Natal, RN: 2001.

_____. *Avaliação da aprendizagem escolar: sendas percorridas*. 1992. 452f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. V. I e II., 1992.

_____. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, Antônio Carlos Robert; COSTA, Wanderlei Messias da. *Geografia crítica: a valorização do espaço*. São Paulo: Hucitec, 1987.

MUELLER, C. C. *Formação de políticas públicas*. *Revista de Economia Política*, v. 2, n. 5, p. 87-122, 1982.

NEVES, L. M. W. As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. In: *REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 27., 2004, Caxambu. Trabalho apresentado no GT Estado e Política Educacional. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/biblioteca/item/reformas-da-educacao-escolar-brasileira-e-formacao-de-um-intelectual-urbano-de-novo>. Acesso em: 9 maio 2024.

NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote,

PACHECO, Ana Maria Ramos; ARAUJO, Gilda Cardoso de. *As leis de redistribuição da cota-parte do ICMS como incentivo para melhoria de resultados educacionais*. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 18, e93278. Fevereiro de 2024.

Pereira Neves de Macedo, E., & Viana Basso, F. (2021). Painel Educacional: enriquecendo a devolutiva educacional para estados e municípios brasileiros. *Linhas Críticas*, 27, e36840.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PESTANHA, Maria Inês Gomes de Sá. O sistema de avaliação brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 191, p. 65-73, jan./abr. 1998.

PINTO, Muriel. Identidades entidades cambiantes e os bens patrimoniais da fronteira missioneira São Borja-Brasil/ SantoTomé-Argentina: um território geopoliticamente estratégico. In: SILVA, J.M; SOARES, L.F.M (Orgs) *Missões em mosaico: da interpretação à prática: um conjunto de experiências*. Porto Alegre: Faith, 2011.

POPKEWITZ, T.S.; LINDBLAD, S. *Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 22, n. 75, p. 111-148, ago. 2001.

POPKEWITZ, Thomas S. *Políticas educativas e curriculares*. Abordagens Sociológicas Críticas. Mangualde: Edições Pedagogo, 2011.

PORTO ALEGRE. *Decreto nº 56.679, de 5 de outubro de 2022*. Institui o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul - SAERS. Porto Alegre, Diário Oficial - Estado do Rio Grande do Sul, 2022. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=778501>. Acesso em: 20 de nov. 2023.

PORTO ALEGRE. *Decreto nº 57.641, 29 de maio de 2024*. Regulamenta os §§ 2º, 3º e 4º do art. 15 e define os valores referidos nos incisos II e III do art. 14 e no art. 17 da Lei nº 16.088, de 10 de janeiro de 2024, dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino nas Escolas Públicas Estaduais. Porto Alegre, legislação estadual do Rio Grande do Sul.

Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rs/decreto-n-57641-2024-rio-grande-do-sul>
Acesso em: 30 de julho de 2024.

PORTO ALEGRE. *Portaria nº 534, de 9 de julho de 2022*. Retifica a Portaria nº 522/2024 que classificou as unidades escolares que receberão os recursos referentes à parcela eventual do Programa de Autonomia Financeira de acordo com Gestão Democrática do Ensino nas Escolas Públicas Estaduais. Porto Alegre, Diário Oficial – Estado do Rio Grande do Sul, 2024. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=1117006> Acesso em 30 de julho de 2024.

PRZYLEPA, M.; SOUSA, ANA. P. M.; OLIVEIRA, S. M. B. de. *Políticas Públicas e Gestão Educacional: Retrocessos, permanências e avanços no século XXX*. Paco, 1ª ed., Jundiaí, 2019.

RIO GRANDE DO SUL. *Decreto nº 58.110, de 15 de abril de 2025*. Institui o Programa Estudos de Aprendizagem Contínua. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 15 abr. 2025. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rs/decreto-n-58110-2025-rio-grande-do-sul-institui-o-programa-estudos-de-aprendizagem-continua>. Acesso em: 02 de jun de 2025.

RIO GRANDE DO SUL. *Lei ordinária 15.766 de 20 de dezembro de 2021*. Parcela do produto ICMS - pertencente aos municípios. Porto Alegre. Legislação estadual do Rio Grande do Sul, 2021. Disponível em <https://leisestaduais.com.br/rs/lei-ordinaria-n-15766-2021> Acesso em 20 de novembro de 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Secretária da Educação do Estado do Rio Grande do Sul. *Cadernos de Aprendizagens Contínuas*. Porto alegre. Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://portal.educacao.rs.gov.br/cadernosport1> Acesso em 09 de julho de 2024.

RIO GRANDE DO SUL. *Secretária de Estado da Educação*. Projeto Básico do SAERS. Porto Alegre, 2007.

SANTOS, A.L.F; Azevedo, J.M.L. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.42, p.534-550, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9gS5G9MGJfFn9C6fwMtx7vp/#top>. Acesso em: 09 de junho 2024.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 30, p. 17–34, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3537>. Acesso em: 11 jun. 2024.

SECCHI, Leonardo. *Análise de políticas públicas: diagnóstico de problemas e recomendação de soluções*. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

_____. *Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SHIRASU, Maitê Rimekká; ARRAES, Ronaldo de Albuquerque e. Determinantes da evasão e repetência escolar no ensino médio do Ceará. *Revista Econômica do Nordeste*, Fortaleza, v. 46, n. 4, p. 117-136, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.bnb.gov.br/revista/ren/article/download/607/482>. Acesso em: 11 jun. 2024.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Avaliação externa e suas implicações na gestão escolar: perspectivas para o uso pedagógico dos resultados. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 547-566, 2007.

SOUSA, Sandra Maria Zákia. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 175-190, jul. 2003.

SOUZA, Marcelo Lopes de. *Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

STADLER, Adriano. *A educação empreendedora no contexto da educação profissional: um estudo no Brasil e na Escócia*. 2017. 223 f. Tese (Doutorado em Administração e Turismo) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade do Vale do Itajaí, Biguaçu, 2017. Disponível em: https://biblioteca.univali.br/pergamumweb/vinculos/pdf/Adriano%20Stadler%20Tese.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 16 mar. 2024.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 27, p. 41-76, jun. 2003. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010368312003000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 nov. 2023.

WAHRLICH, Beatriz Marques de Souza. Formação em administração pública e de empresas: programas específicos ou integrados numa sociedade em desenvolvimento. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, v. 1, n. 2, p. 61-78, 1967.

YAWANAWA, Biraci Brasil. *Declarações sobre cultura e espiritualidade do povo Yawanawa*. Acre: Liderança indígena Yawanawa, s.d.

ZARTH, A. Paulo. *Do Arcaico ao Moderno: o Rio Grande do Sul agrário do século XIX*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

APÊNDICE

ANEXOS

Roteiro para confecção do produto

CARTILHA INFORMATIVA

**Título: COMPREENDENDO AS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

Apresentação / Introdução

As avaliações externas tornaram-se parte estruturante da educação pública brasileira. Presentes em diversas esferas — nacional, estadual e municipal — essas avaliações visam aferir o desempenho dos estudantes e oferecer subsídios para a formulação e acompanhamento de políticas públicas educacionais.

Contudo, para muitos professores, esse processo ainda parece distante de sua realidade cotidiana. Essa cartilha foi pensada justamente para aproximar essas duas dimensões: a política e a prática. Por meio de uma linguagem acessível e objetiva, este material pretende colaborar para que os educadores compreendam melhor as finalidades, os formatos e os desdobramentos das avaliações em larga escala. Além disso, buscamos oferecer subsídios práticos que possibilitem o uso pedagógico dos resultados, integrando essas informações ao planejamento escolar e às decisões didáticas. Esperamos que esta cartilha seja um instrumento útil de formação, reflexão e apoio ao trabalho docente.

Vamos juntos compreender, transformar e fortalecer a avaliação como parte de uma educação pública de qualidade!

❖ Apresentação

➤ O que são avaliações externas?

- Finalidades e objetivos
- Avaliação formativa x avaliação somativa

❖ Principais Avaliações em Larga Escala no Brasil

- SAEB
- SAERS
- Avaliações formativas estaduais – plataforma CAED
- Pacto Criança Alfabetizada
- Alfabetiza Tchê

❖ Marcos legais e normativos

- Fundeb e condicionalidades
- Diretrizes do INEP
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
- Referencial Curricular Gaúcho
- DOM – Documento orientar municipal

❖ **Como funcionam as avaliações externas?**

- Etapas do processo
- Aplicação e coleta de dados
- Divulgação e leitura dos resultados

❖ **Os impactos das avaliações externas no ambiente escolar**

- Efeitos na gestão e no planejamento
- Efeitos na rotina docentes
- O uso pedagógico dos dados a partir das plataformas

❖ **Sugestões e caminhos possíveis**

- Como integrar os resultados ao planejamento
- Práticas pedagógicas baseadas em evidências
- Construção coletiva de alternativas

❖ **Referências**

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ed. 248, p. 1-6, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB**: manual do coordenador pedagógico. Brasília: INEP, 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Políticas públicas em educação**: fundamentos e processos. São Paulo: Vozes, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A avaliação como instrumento de exclusão**: as políticas de avaliação da educação básica no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI,

Dermeval (Org.). **Educação escolar no Brasil**: história e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2005.

SORDI, Mara Regina Lemes de. **Avaliação externa e suas implicações na gestão escolar**: perspectivas para o uso pedagógico dos resultados. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 547-566, 2007.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.