

## ANÁLISE DOS RESULTADOS DO SAEB NO 9º ANO EM MATEMÁTICA NOS MUNICÍPIOS DE PARNAÍBA-PI E REMANSO-BA COMO ESTUDOS DE CASO MÚLTIPLOS

ANALYSIS OF SAEB RESULTS IN 9TH GRADE MATHEMATICS IN THE MUNICIPALITIES OF PARNAÍBA-PI AND REMANSO-BA AS MULTIPLE CASE STUDIES

Sileide Mendes da Silva<sup>1</sup>  
Emanoel da Silva Magalhães<sup>2</sup>  
Estela Aparecida Oliveira Vieira<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este artigo analisa a utilização dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) como ferramenta de diagnóstico e gestão pedagógica, focando-se no desempenho em Matemática dos 9º anos do Ensino Fundamental. O objetivo geral consistiu em diagnosticar os padrões de proficiência e identificar fragilidades em contextos educacionais distintos, de modo a compreender como os dados de avaliações externas podem subsidiar o planejamento escolar. Metodologicamente, a investigação adotou uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como um estudo de casos múltiplos, fundamentado na lógica de replicação de Yin (2001). As unidades de análise foram os municípios de Parnaíba (PI) e Remanso (BA), selecionados estratégicamente para compor um quadro de comparação e contraste. Os resultados revelam cenários divergentes: enquanto Parnaíba apresenta uma trajetória ascendente e consolidada, com Ideb de 5,2 e forte articulação com instituições de formação docente (Pibid/Residência Pedagógica), Remanso evidencia um quadro de estagnação, com apenas 4% de proficiência adequada em Matemática, refletindo desigualdades estruturais e os impactos das rupturas pedagógicas pós-pandemia. Conclui-se que o SAEB cumpre o seu papel social apenas quando os seus indicadores são interpretados criticamente e convertidos em intervenções pedagógicas focalizadas, superando a mera lógica classificatória em prol da equidade e da qualidade efetiva da aprendizagem.

**Palavras-chave:** SAEB. Estudo de Caso Múltiplo. IDEB. Proficiência.

**ABSTRACT:** This article analyzes the use of the Basic Education Assessment System (SAEB) results as a diagnostic and pedagogical management tool, focusing on Mathematics performance in the 9th grade of Middle School. The general objective was to diagnose proficiency patterns and identify weaknesses in distinct educational contexts to understand how external assessment data can support school planning. Methodologically, the research adopted a qualitative approach, characterized as a multiple case study based on Yin's (2001) replication logic. The units of analysis were the municipalities of Parnaíba (PI) and Remanso (BA), strategically selected to provide a framework for comparison and contrast. The results reveal divergent scenarios: while Parnaíba shows an ascending and consolidated trajectory, with an IDEB of 5.2 and strong articulation with teacher training programs (PIBID/Pedagogical Residency), Remanso evidences a stagnation framework, with only 4% of adequate proficiency in Mathematics, reflecting structural inequalities and the impacts of post-pandemic pedagogical disruptions. It is concluded that SAEB fulfills its social role only when its indicators are critically interpreted and converted into focused pedagogical interventions, moving beyond a mere classificatory logic toward equity and effective learning quality.

**Keywords:** SAEB. Multiple Case Study. IDEB. Proficiency.

<sup>1</sup> Mestra em Educação; pós-graduanda em Educação: Teoria e Prática pelo IFMG. Coordenadora Pedagógica na rede estadual, Remanso Bahia, Brasil. orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5833-2695>.

<sup>2</sup> Graduado em Licenciatura em Matemática pela UFDPar; pós-graduando em Educação: Teoria e Prática pelo IFMG. orcid: <https://orcid.org/0009-0007-3947-5539>.

<sup>3</sup> Doutora em educação - UFMG, Professora Orientadora IFMG.

## INTRODUÇÃO

A avaliação educacional em larga escala consolidou-se, nas últimas décadas, como um instrumento essencial para subsidiar políticas públicas e orientar práticas pedagógicas no Brasil. Nesse cenário, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, (INEP) o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) ocupa papel central, propondo-se não apenas como ferramenta de mensuração, mas como possibilidade de diagnóstico das aprendizagens, capaz de evidenciar desigualdades e apontar caminhos para uma educação mais justa e inclusiva. Isso ocorre porque o sistema aplica testes de proficiência e questionários contextuais, permitindo o cruzamento de dados de desempenho com fatores socioeconômicos e de infraestrutura. Essa metodologia revela as desigualdades históricas ao desagregar resultados por diferentes grupos e redes, fornecendo o diagnóstico para direcionar políticas públicas focadas em equidade e o direito à aprendizagem (INEP, 2018).

Todavia, embora o sistema proponha um diagnóstico para a equidade, as métricas de larga escala frequentemente acabam por reforçar, na prática, a lógica classificatória e mensurativa no contexto escolar. Essa concepção, ainda muito presente, limita o processo educativo, pois reduz a avaliação a um ato de verificação e não de formação. Conforme destacam Santos e Lucena (2015), a mudança de paradigma se torna urgente: a avaliação precisa assumir um caráter diagnóstico e formativo, em que os dados coletados sirvam de base para repensar a prática docente e de maneira mais ampla, as políticas de suporte, a infraestrutura e o apoio necessários às mudanças, favorecendo, assim, aprendizagens significativas em todo o sistema.

Sob a ótica de autores como Paulo Freire (1996), avaliar transcende a medição; é, fundamentalmente, escutar e dialogar com os estudantes, reconhecendo seus saberes e trajetórias. Essa perspectiva humanizadora converge com a defesa de Skovsmose (2000), que comprehende a avaliação como um processo capaz de fomentar a investigação crítica e a participação ativa dos aprendizes. No entanto, para que essa prática dialógica não seja sufocada pela pressão por resultados, os indicadores derivados do SAEB - como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e os questionários socioeconômicos - necessitam ser lidos com cautela. Embora esses dados tornem visíveis desigualdades intra e interescolares ao revelar fatores associados ao contexto social, à gestão e ao perfil docente (Dias, 2020), eles cumprirão função emancipadora se o sistema os utilizar para apoiar as escolas, e não apenas para ranqueá-las. Assim, o SAEB poderá ultrapassar a simples mensuração e se consolidar como

ferramenta de mapeamento de contextos para intervenções que garantam, de fato, o direito à aprendizagem.

Essa redução é alimentada, em grande parte, pela própria definição de "sucesso" adotada pelo sistema. O debate sobre qualidade educacional ganha relevância aqui, pois, como problematizam Bauer e Silva (2005), os parâmetros que definem o que é uma escola de "qualidade" refletem concepções políticas e curriculares específicas, que nem sempre dialogam com a diversidade cultural e regional do país. Desse modo, torna-se imprescindível compreender que os resultados do Saeb devem ser analisados criticamente, evitando reduções simplistas que transformem a complexidade das instituições escolares em meros números em rankings.

Para tanto, partimos da hipótese de que o SAEB, quando submetido a uma interpretação pedagógica e contextualizada, deixa de ser apenas uma avaliação externa e pode ser usado como apoio para práticas emancipatórias, que levem em conta o contexto social, cultural e cognitivo de cada estudante, ao invés de se limitar ao ranqueamento e à mera verificação de resultados. Diante dessa premissa, surge a seguinte problemática: Como os resultados do Saeb em Matemática no 9º ano, analisados a partir da série histórica das três últimas edições, podem subsidiar a compreensão da evolução do desempenho discente e a identificação de áreas de maior dificuldade e facilidade em municípios específicos, como Parnaíba (PI) e Remanso (BA)?

O objetivo geral deste estudo, conduzido como casos múltiplos, consiste em analisar a evolução histórica e os padrões de desempenho do SAEB em Matemática (9º ano) nos municípios de Parnaíba-PI e Remanso-BA, visando identificar áreas de fragilidade e domínio dos estudantes para subsidiar reflexões pedagógicas locais. Para tanto, os objetivos específicos incluem: levantar os resultados do SAEB em Matemática (9º ano) para Parnaíba-PI e Remanso-BA em diferentes edições; identificar, nos descritores da Matriz de Matemática, os conteúdos de maior dificuldade e domínio dos estudantes; relacionar os resultados com informações educacionais e socioeconômicas locais para compreender condicionantes do desempenho; e analisar as possibilidades de apropriação crítica dos dados do SAEB para o planejamento pedagógico municipal.

A análise aprofundada dos resultados do SAEB nestes municípios permite compreender cada caso em sua singularidade, focando em como as avaliações externas podem subsidiar práticas pedagógicas direcionadas. A análise histórica identificou tendências de evolução/estagnação, e a investigação dos descritores evidencia áreas de intervenção. A escolha das localidades se justifica pela proximidade dos pesquisadores, o que favoreceu a compreensão

contextual, ampliando as possibilidades de aplicação dos resultados em políticas e práticas pedagógicas locais.

## O SAEB COMO AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA EM LARGA ESCALA

A criação do SAEB aconteceu em 1990 sendo uma nova avaliação, assim, o Governo Federal passa a conhecer a qualidade da educação básica brasileira. A primeira edição avaliou uma amostra de escolas públicas, sendo considerado um momento significativo para a educação. Em 1993 a possibilidade de aprimoramentos na segunda edição do Saeb repete o formato da avaliação-piloto e permite um aprimoramento dos processos. Essas modelagens permitiram uma nova expectativa e estrutura para a realidade educacional (INEP, 2025).

Em 1995 uma nova metodologia é adotada de construção do teste e análise de resultados: a Teoria de Resposta ao Item (TRI), que consiste em criar questões que tenham como respostas itens que indicam os diferentes estágios de conhecimento do estudante, o que importa não é apenas a quantidade de acertos, mas quais questões a pessoa acertou (Tomazi; Caetano, bezerra, 2025). Na edição de 1997, os itens para os testes cognitivos da avaliação passam a ser elaborados a partir de matriz de referência própria (INEP, 2025).

Cabe ressaltar que o uso de avaliações externas se institui legalmente, como fator inicial, no final do ano de 1996, quando da Lei Nº. 9.394 (Brasil, 1996) é promulgada, reafirmando o papel da avaliação em larga escala e tornando normativo o processo de avaliação, demandando sua universalização, conforme expresso no art. 87, o qual institui a Década da Educação e propõe que: § 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: [...] IV -integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar (Brasil, 1996, p.52).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) passou por significativas transformações desde sua criação. A Portaria Ministerial n.º 931 de 2005 marcou a primeira grande reestruturação, dividindo o sistema em Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) conhecida como Prova Brasil, ampliando a análise por meio de avaliações diferenciadas. Mais recentemente, em preparação para as três décadas de existência e para se adequar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o SAEB passou por uma reestruturação a partir de 2019, resultando na unificação de sua nomenclatura, eliminando termos como Prova Brasil e ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), e na expansão de seu escopo para contemplar toda a Educação Básica, incluindo a Educação Infantil. Tais mudanças consolidaram o SAEB como um processo avaliativo único,

focado na garantia e consolidação da aprendizagem do estudante, com aplicação em anos ímpares e divulgação de resultados nos anos pares.

Para Vieira (2019, p. 751) o Saeb favoreceu a sociedade com o conhecimento mais sistemático do desempenho dos estudantes, o qual se tornou a “principal base de dados dos estudos em eficácia escolar desenvolvidos no Brasil”, nas últimas décadas, alinhada às demais estratégias de ampliação do acesso à educação, principalmente no que se refere ao Ensino Fundamental, essa percepção traz uma visão ampliada de como o processo avaliativo tem contribuído de maneira significativa e desempenha um papel de trazer resultados e indicar o que precisa ser repensado na perspectiva pedagógica para o alcance da aprendizagem do estudante.

O MEC apresenta o Saeb como um sistema que “permite aos diversos níveis governamentais avaliar a qualidade da educação praticada no país, oferecendo subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas” sendo essencial para o acompanhamento em larga escala, oferecendo benefícios de melhor compreensão sobre os níveis educacionais (Brasil, 2018, p.13).

Ao Inep é atribuída a formulação de Políticas Públicas Educacionais que contribuem para o desenvolvimento econômico e social do Brasil, atuando no contexto das avaliações, exames e indicadores da Educação Básica, possuindo ainda ações internacionais. É por meio de ações como essa que é possível em larga escala dar novos passos rumo a uma equalização no ensino aprendizagem, além de favorecer a percepção sobre as habilidades que ainda precisam ser trabalhadas (INEP/MEC, 2020).

Becher (2018) aponta que o objetivo da Prova Saeb é fornecer um panorama da educação no país e através desse diagnóstico, percebe-se que o Inep agrupa ações que visam garantir a melhoria do ensino ministrado, a partir do monitoramento constante das ações educacionais, ficando a seu encargo o monitoramento do Saeb, sendo considerado uma das estratégias de garantia do direito à educação de qualidade a todos os cidadãos.

A metodologia do Ideb envolve a participação de estudantes e profissionais da educação, avaliando áreas fundamentais como Língua Portuguesa e Matemática. Essa estrutura permite identificar tanto as habilidades já adquiridas quanto as defasagens em relação às expectativas de aprendizagem, dentro de uma abrangência nacional que possibilita monitorar o desempenho escolar e orientar políticas públicas. Trata-se de um indicador oficial estratégico, capaz de auxiliar na resolução de algumas problemáticas do cotidiano escolar, especialmente no que tange aos índices de aprendizagem (Brasil, 2023).

## INDICADORES EDUCACIONAIS DERIVADOS DO SAEB

Os indicadores educacionais auxiliam o monitoramento da rede escolar, fornecendo elementos para o gestor definir políticas, isso auxilia na tomada de decisão além de poderem ser usados como fatores associados aos resultados de proficiência dos estudantes. Os indicadores permitem dimensionar a magnitude de um fenômeno e conhecer sua evolução temporal (Souza, 2010).

O monitoramento dos indicadores educacionais, como o IDEB, os níveis de proficiência e os descriptores de habilidades, é essencial para compreender o desempenho dos estudantes e orientar práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem de forma equitativa e eficaz. Com isso é possível ver áreas que necessitam ser norteadas, bem como estruturar planos de ação na instituição escolar. Essas pontuações podem agregar positivamente tanto para as questões individuais como coletivas (Brasil, 2024). Permite assim, uma análise mais ampla dos resultados de aprendizagem e subsidiando a formulação de políticas educacionais mais eficazes. No entanto, é preciso refletir que seu uso isolado pode limitar a compreensão da realidade escolar, sendo necessário articulá-los a análises qualitativas e ao contexto socioeducacional, ou seja a relevância de vivência deve ser um fator considerado e que venha a agregar na junção do que deve ser levado em conta.

A evolução do Saeb, que passou por inúmeras mudanças nos últimos anos, trouxe ao sistema uma nova estrutura e maior amplitude. É importante destacar que o sistema de ensino brasileiro vem se reestruturando ao longo do tempo, dando ênfase à noção de competência disposta na BNCC (Brasil, 2018). Esta é compreendida como a mobilização de conhecimentos e comportamentos globais, que se desdobram em habilidades voltadas à resolução de demandas complexas da vida cotidiana e do exercício da cidadania.

Nessa perspectiva, a meta das avaliações externas transcende a mera verificação de conteúdos, buscando aferir o preparo dos indivíduos para solucionarem as demandas da vida cotidiana. Essa correlação ressalta a importância de tais instrumentos no processo educacional, pois, ao identificarem competências adquiridas e áreas a serem aprimoradas, oferecem subsídios para que a escola cumpra seu papel social. Mais do que o desempenho individual, o que se busca é uma formação que permita ao estudante integrar-se à sociedade de maneira colaborativa e crítica, utilizando os saberes matemáticos e linguísticos como ferramentas de participação ativa e transformação da realidade (Macedo, 2018).

Conforme destacam Santos e Lucena (2015), quando aplicada de forma consistente, a avaliação diagnóstica transforma-se em uma prática que rompe com o modelo tradicional de mensuração e classificação. Desta forma, passa a assumir um papel ativo no replanejamento pedagógico. Para os autores, essa mudança representa uma verdadeira renovação do fazer docente, pois coloca a aprendizagem como eixo central do processo educativo.

Sob a ótica de Heck (2018), a avaliação diagnóstica deve ser entendida como parte integrante do ensino, e não como uma etapa paralela ou isolada. Isso significa que avaliar diagnóstica e formativamente é refletir sobre o próprio ato de ensinar, adaptando metodologias, conteúdos e estratégias à realidade da turma. Em Matemática, por exemplo, a identificação de dificuldades conceituais pode indicar ao professor a necessidade de reorganizar sequências didáticas, propor situações-problema contextualizadas ou investir em atividades investigativas.

Assim, comprehende-se que a avaliação diagnóstica e formativa não deve ser vista apenas como ferramenta para detectar falhas, mas como uma estratégia que possibilita o desenvolvimento integral do estudante, ao mesmo tempo em que ressignifica a própria prática do professor, pois oferece dados concretos para que ele possa replanejar o currículo e intervir de maneira imediata e assertiva, estabelecendo um ciclo virtuoso de reflexão e melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

## ESTUDO DE CASO MÚLTIPLA COMO ABORDAGEM METODOLÓGICA

A presente pesquisa adotou a abordagem qualitativa, utilizando o estudo de casos múltiplos como estratégia de investigação, conforme preconizado por Yin (2001). Esta estratégia é apropriada para investigar um fenômeno contemporâneo em seu contexto real, especialmente quando os limites entre o fenômeno (os indicadores do Saeb) e o contexto (as realidades educacionais de Parnaíba-PI e Remanso-BA) não estão claramente evidenciados. O estudo de casos múltiplos baseia-se na lógica de replicação para fortalecer a validade externa, visando a generalização de resultados para uma teoria, e não para uma população (YIN, 2001). Assim, a seleção das unidades de análise não foi aleatória, mas estratégica e intencional.

O percurso investigativo iniciou-se com a delimitação do fenômeno: o desempenho em Matemática no 9º ano do Ensino Fundamental em Remanso (BA) e Parnaíba (PI). Com a problemática definida, procedeu-se à revisão da literatura e ao levantamento documental, utilizando prioritariamente fontes oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Essa base proporcionou tanto o suporte teórico quanto os

dados estatísticos necessários para a análise da série histórica e a compreensão das nuances educacionais de cada localidade.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS NO 9º ANO EM MATEMÁTICA NOS MUNICÍPIOS DE PARNAÍBA-PI E REMANSO-BA

A avaliação diagnóstica, quando compreendida em sua dimensão formativa, extrapola o caráter meramente técnico de aferição de conhecimentos. Ela se constitui como um instrumento pedagógico essencial para mapear o percurso de aprendizagem dos estudantes, identificando não apenas lacunas cognitivas, mas também possibilidades de avanço. Nesse sentido, o diagnóstico não se reduz a “testar” o estudante, mas a compreender quem ele é, de onde parte e para onde pode caminhar, dentro de um processo contínuo de construção de saberes. A análise dos resultados são apresentados a seguir, tendo como base os dados do INEP.

### Parnaíba

O município de Parnaíba-PI apresenta trajetória ascendente nos indicadores de qualidade educacional, em especial no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Entre 2005 e 2023, o IDEB dos anos finais do ensino fundamental na rede pública passou de 2,8 para 5,2, evidenciando evolução significativa e constante. Esse desempenho situa o município acima da média nacional de 4,9 registrada em 2023 (INEP, 2023), demonstrando um processo consolidado de fortalecimento da aprendizagem e do fluxo escolar.

A comparação entre redes revela que tanto a rede estadual quanto a municipal superaram suas metas até o ciclo de 2021, mas apresentam comportamentos distintos no que diz respeito à aprendizagem:

**Quadro 1 - Distribuição Municipal e Estadual dos Indicadores**

Rede	IDEB 2023	Fluxo Escolar (Aprovação)	Observações
Estadual	5,6	99,4%	Acima da média nacional; forte desempenho no SAEB
Municipal	4,8	94,3%	Bom fluxo, mas proficiências ainda abaixo do esperado
Média Municipal Total (INEP)	5,2	—	Acima da média nacional (4,9)

**Fonte:** Elaborado pelos autores a partir de dados do SAEB/INEP (2023)

Esses valores evidenciam que, apesar dos avanços expressivos em fluxo escolar, a rede municipal ainda enfrenta desafios ligados à aprendizagem, já que valores inferiores a 5,5 são considerados insuficientes pelo referencial do próprio IDEB. Assim, o foco estratégico do município deve migrar da garantia de permanência para a ampliação da proficiência, sobretudo em Língua Portuguesa e Matemática.

O município de Parnaíba conta com mais de 60 escolas, mas para este estudo foram selecionadas, de forma estratégica, três unidades da rede estadual, todas atendidas por programas de formação docente como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica, que favorecem práticas pedagógicas colaborativas e inovadoras. A tabela abaixo resume os principais indicadores de proficiência, participação e formação docente das três escolas analisadas:

**Quadro 2** - Exemplos de escolas de Parnaíba e indicadores

	CETI Polivalente Lima Rebelo	CEEP Liceu Parnaibano	CETI José Euclides de Miranda
Nível socioeconômico	III	III	III
Formação docente (ensino médio)	82,5%	90,1%	70,9%
Participação na avaliação (3 <sup>a</sup> /4 <sup>a</sup> série EM)	100%	96,3%	102,5%
Média de proficiência – Matemática	283,34	285,86	267,98
Distribuição de proficiência (%) – Matemática, 3 <sup>a</sup> /4 <sup>a</sup> série EM	10,43; 12,24; 17; 23,10; 18; 10; 4,19; 2,94; 0,42	10,43; 12,24; 17; 23,10; 18; 10; 0,06; 0,42; 0,42	13,67; 23,24; 18,40; 25,54; 12,80; 1,57; 15,80; 1,57; 0,00

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados do SAEB/INEP (2023)

A análise comparativa entre o Centro Estadual de Tempo Integral (CETI) Polivalente Lima Rebelo, o Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) Liceu Parnaibano e o CETI José Euclides de Miranda evidencia padrões estruturais e pedagógicos relevantes para compreensão do desempenho educacional da rede estadual em Parnaíba. As três instituições apresentam Nível Socioeconômico (NSE) III, segundo critérios do INEP, o que indica condições materiais e socioculturais relativamente homogêneas entre os estudantes. Essa semelhança atenua vieses relacionados ao perfil da população escolar, permitindo que o foco interpretativo recaia sobre fatores intraescolares, como a formação docente e a mediação pedagógica.

No que se refere à formação docente, o CEEP Liceu Parnaibano, destaca-se com 90,1% de adequação, seguido pelo CETI Polivalente (82,5%). Em contraste, o CETI José Euclides de Miranda apresenta o menor índice (70,9%), o que parece correlacionar-se com sua média de proficiência em Matemática (267,98), a mais baixa do grupo. A literatura educacional reforça

que o domínio conceitual e didático do professor é decisivo, especialmente em Matemática, onde a transição do pensamento concreto para o abstrato exige mediação aprofundada (Ponte; Brocardo; Oliveira, 2006).

A alta participação dos estudantes (próxima a 100%) confere robustez aos dados de proficiência. Contudo, a distribuição percentual nos níveis de desempenho revela que o CETI José Euclides de Miranda concentra um contingente expressivo de estudantes nos níveis iniciais (0 a 3). Isso evidencia fragilidades em habilidades elementares, como operações básicas e proporcionalidade, além de dificuldades acentuadas em temas complexos como funções e geometria espacial. Embora as outras duas escolas apresentam equilíbrio maior, o desafio de avançar para os níveis de proficiência mais elevados (acima do nível 4) permanece comum a toda a rede.

Essa distribuição evidencia fragilidades nas habilidades matemáticas mais elementares, como operações básicas, proporções e sistemas lineares, e sinaliza dificuldades ainda mais pronunciadas no domínio de conteúdos de maior complexidade, como funções, geometria espacial, trigonometria e sistemas de equações de maior ordem. Em comparação, às demais escolas apresentam distribuição mais equilibrada, embora também enfrentam desafios quanto ao avanço para os níveis mais altos de proficiência.

10

Considerando a perspectiva integrada de rendimento e aprendizagem, conforme orienta o INEP (2022), verifica-se que as três escolas apresentam fluxo escolar consistente, com taxas de aprovação entre 94% e 99%. Essa estabilidade indica um sistema capaz de garantir a permanência dos estudantes, o que constitui condição essencial para a consolidação do processo formativo. Entretanto, a aprendizagem ainda se mostra insuficiente, especialmente em Matemática, como demonstrado pelos resultados do SAEB. Essa dissociação entre fluxo e aprendizagem, frequentemente observada em sistemas educacionais em processo de consolidação, exige estratégias específicas para superação do déficit de competências.

A formação docente, embora relativamente consistente nas escolas analisadas, necessita ser acompanhada de processos continuados de aperfeiçoamento profissional, fatores apontados pelo MEC (2019) como determinantes para a melhoria da aprendizagem. É nesse contexto que se destacam as possibilidades de articulação com instituições de Ensino Superior capazes de promover práticas inovadoras, metodologias ativas e fortalecimento da Investigação Matemática, que deslocam o aluno do papel de receptor para o de construtor do raciocínio lógico.

Diante dos desafios expostos, recomenda-se que Parnaíba intensifique estratégias de recuperação das aprendizagens, especialmente no pós-pandemia, com foco nas áreas de Língua

Portuguesa e Matemática. Além disso, torna-se fundamental implementar mecanismos de acompanhamento pedagógico individualizado, com uso sistemático de avaliações internas e externas, para reorganizar o planejamento. Adicionalmente, o fortalecimento da gestão escolar participativa, ampliando o diálogo entre professores, estudantes e famílias, conforme propõe Libâneo (2013).

Apesar das fragilidades identificadas, o município demonstra trajetória de evolução. Após um período de instabilidade nos primeiros ciclos do IDEB (2005-2011), Parnaíba atingiu um patamar de maior consistência pedagógica, evidenciado, por exemplo, no índice de 2023 (5,2), ainda que este permaneça ligeiramente abaixo da meta nacional (6,0). A análise dos indicadores revela que há condições estruturais e institucionais para que o município avance qualitativamente nos próximos ciclos avaliativos. Nesse sentido, reafirma-se a reflexão de Saviani (2018), para quem não basta ampliar o acesso à escola: é indispensável garantir que ela cumpra plenamente seu papel formativo. Os dados analisados mostram que Parnaíba já consolidou a permanência escolar e apresenta bases sólidas para elevar o nível de aprendizagem, sobretudo se articular políticas pedagógicas consistentes com práticas de formação docente e intervenções focalizadas nas dificuldades diagnosticadas.

## REMANSO

11

A análise dos resultados educacionais do município de Remanso, disponibilizados por meio do SAEB e sistematizados na plataforma QEdu (Qualidade da Educação), revela um cenário que exige reflexão cuidadosa. O percentual de estudantes com nível de aprendizado considerado suficiente, classificado nos níveis Proficiente ou Avançado, constitui um indicador central para compreender a efetividade das políticas educacionais implementadas no território

De acordo com o relatório, o desempenho dos estudantes de Remanso mostra um distanciamento significativo em relação às metas estabelecidas nacionalmente para a garantia de aprendizagens mínimas. Este dado, por si só, já evidencia uma tensão estrutural entre o que está normatizado pela BNCC e o que, de fato, é alcançado nas salas de aula. Como afirma Saviani (2008, p. 54), “a escola brasileira historicamente tem se constituído em um espaço de reprodução das desigualdades sociais, mesmo quando revestida de discursos igualitários”.

A BNCC (Brasil, 2018) define que todos os estudantes brasileiros têm direito a desenvolver competências e habilidades essenciais para o pleno exercício da cidadania. No entanto, os dados de Remanso demonstram que este direito ainda não é plenamente assegurado, pois uma parte considerável dos estudantes permanece em níveis insuficientes de

aprendizagem. Segundo Freire (1996, p. 68), “negar a possibilidade de acesso ao saber historicamente acumulado é uma forma de violência”. Ao cotejar essa afirmação com os números apresentados, pode-se compreender que o desafio não é apenas pedagógico, mas também ético e político.

A leitura crítica dos dados a serem apresentados permite identificar um paradoxo: ao mesmo tempo em que a BNCC estabelece um horizonte de universalização das aprendizagens, a realidade educacional de municípios como Remanso mostra que esse horizonte se torna distante. Isso reforça a crítica de Arroyo (2011, p. 32), quando afirma que “as políticas educacionais ainda não conseguiram dialogar com as realidades concretas das populações periféricas, camponesas e ribeirinhas”.

Nesse sentido, os indicadores de aprendizagem de Remanso não devem ser lidos de forma isolada, mas como parte de um processo histórico marcado por desigualdades estruturais. A região do semiárido nordestino, onde se insere o município, carrega consigo marcas históricas de exclusão, tanto econômica quanto educacional. Como lembra Bourdieu (1998, p. 21), “a escola tende a legitimar como mérito desigualdades que são, na verdade, produtos de condições sociais desiguais”.

Portanto, analisar o desempenho escolar da rede municipal e estadual de Remanso exige ir além dos números. É preciso compreender como fatores como formação docente, infraestrutura escolar, condições socioeconômicas e políticas públicas locais interferem diretamente na aprendizagem dos estudantes.

Além disso, quando observamos que apenas uma fração dos estudantes atinge o nível considerado adequado, coloca-se em evidência o desafio de alinhar práticas pedagógicas com os objetivos da BNCC. Como destaca a própria BNCC (Brasil, 2018), a equidade é princípio orientador que busca garantir que todos, independentemente de suas condições, tenham acesso às aprendizagens essenciais. No entanto, os resultados mostram que tal princípio ainda não se concretiza de maneira efetiva.

Essa distância entre o previsto e o realizado provoca reflexões sobre a eficácia dos instrumentos de avaliação. O Saeb, por meio de provas padronizadas, tem a função de medir a aprendizagem em larga escala, mas, como lembra Libâneo (2012, p. 73), “avaliar é também um ato político, pois envolve escolhas sobre o que ensinar, como ensinar e como medir o que foi ensinado”.

**Quadro 3 - Distribuição percentual dos estudantes das escolas por nível de proficiência**

Escolas	2019	2021	2023	Nível máximo atingido nos anos em estudo	Nível socioeconômico
Colégio Municipal Basílio Ferreira Primo	253,15	226,91	196,93	3	II
Colégio Municipal Deputado Theódulo Albuquerque	247,32	—	249,96	2	III
Colégio Municipal Dr Demosthenes Guanaes Pereira	225,52	220	223,54	2	III
Colégio Municipal Eraldo Tinoco Melo	267,5	—	231,53	3	IV
Colégio Municipal José Desidério	222,42	215,56	204,48	1	II
Colégio Municipal Nossa Senhora Aparecida	—	—	208,98	1	III
Colégio Municipal Prof Zilnoura Moura Rodrigues	226,93	—	252,01	3	III
Colégio Municipal Professor Dionísio	225,33	200,88	208,72	2	II
Colégio Municipal Santo Antônio	240,53	211,14	227,21	2	II
Colégio Municipal Wilson Lins De Albuquerque	277,6	—	229,66	2	III
Colégio Municipal Ruy Barbosa	—	—	—	—	—

Fonte: <https://saeb.inep.gov.br/saeb/resultado-final-externo>. Acesso em 15 nov. 2025

13

A análise da série histórica (2019-2023) aponta uma tendência geral de queda na proficiência em Matemática na maioria das escolas municipais. Esta análise de índice mostra o desempenho das 11 escolas municipais em diferentes anos (2019, 2021 e 2023) e o Nível Máximo de Desempenho atingido por cada uma, conforme a pontuação alcançada em matemática. A pontuação de desempenho está associada a níveis, sendo o Nível 1 para pontuações entre 200 e 225, o Nível 2 para pontuações entre 225 e 250, e o Nível 3 para pontuações entre 250 e 275.

Observa-se que Nível 1, (dificuldades Fundamentais): Escolas com Nível Máximo 1 (desempenho  $\geq 200$  e  $< 225$ ) indicam que os estudantes podem ter dificuldades com tarefas que vão além do básico. Embora sejam capazes de reconhecer o maior ou menor decimal e interpretar dados em tabelas/gráficos de colunas, o avanço é limitado. Nível 2 (Dificuldades em Relações e Representações): Para escolas que não ultrapassam o Nível 2 (desempenho  $\geq 225$  e  $< 250$ ), a principal dificuldade reside em conceitos que envolvem a tradução entre diferentes formas de representação matemática como é o caso de Álgebra e Funções. Já no Nível 3, as escolas que regridem ou não alcançam o Nível 3 (desempenho  $\geq 250$  e  $< 275$ ) mostram

dificuldades com as habilidades mais complexas, especialmente as de resolução de problemas e geometria.

O fato de muitas escolas ainda não terem alcançado consistentemente ou ultrapassado os níveis de proficiência mais altos (Nível 3 a Nível 9, onde Nível 3 começa em 250) sugere a presença de lacunas significativas no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no desenvolvimento de habilidades complexas em Matemática. Além das dificuldades inerentes à progressão pedagógica das habilidades (como a transição para o pensamento abstrato e a consolidação de conceitos de números racionais), outros fatores externos, notadamente as questões socioeconômicas, influenciam na proficiência.

Nota-se também que algumas instituições apresentam lacunas na série histórica. De acordo com os critérios do Saeb, os resultados são omitidos quando a escola não atinge o quórum mínimo de participação, que é de 80% dos alunos matriculados na etapa avaliada, ou quando o número de alunos presentes é insuficiente para garantir o sigilo dos dados (menos de 10 alunos).

**Quadro 4:** IDEB do município

Ano	Meta	Ideb
2019	4,4	3,7
2021	4,6	3,7
2023	4,8	4,0

**Fonte:**<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMGVjMzIwZWQtM2IzZS00NmE0LTkwNjUtZjI1YjMyNTVhZGY0IiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 05 nov. 2025

A análise do Quadro 3, evidencia que, apesar dos investimentos recentes na infraestrutura e na formação docente, os resultados ainda não se consolidaram conforme o esperado. Assim, a constatação é que os dados de Remanso expõem uma realidade preocupante: a maioria dos estudantes não está alcançando as aprendizagens mínimas esperadas. É imperativo problematizar esses índices considerando as variáveis intervenientes: o contexto socioeconômico, aferido pelo IDH, e as rupturas pedagógicas causadas pela Covid-19. Tais fatores são fundamentais para explicar as implicações para a política educacional, uma vez que o desempenho discente e as taxas de participação no Saeb foram diretamente influenciados pelas estratégias de manutenção do vínculo escolar e pelo suporte tecnológico oferecido durante o período pandêmico.

Assim, os resultados educacionais de Remanso, quando analisados de forma detalhada, revelam que apenas uma parcela dos estudantes atinge níveis de aprendizagem adequada (Proficiente ou Avançado), enquanto a maioria permanece em patamares considerados

insuficientes. Tal quadro coloca em evidência uma contradição estrutural entre as metas nacionais estabelecidas pela BNCC e o desempenho concreto dos estudantes.

**Quadro 5 - Percentual de estudantes com nível de aprendizado considerado suficiente para a etapa (nível Proficiente ou Avançado no Saeb)**

Disciplinas	2019	2021	2023
Português	23%	14%	15%
Matemática	6%	4%	4%

**Fonte:** <https://qedu.org.br/municipio/2926004-remanso>. Acesso em: 28 set. 2025

Ao analisar o percentual de estudantes com nível de aprendizado adequado (Proficiente ou Avançado no Saeb) exclusivamente na disciplina de Matemática (conforme o quadro 5), é possível identificar uma preocupante estagnação após uma queda inicial. Com base no quadro 5 que apresenta o percentual de estudantes com nível de aprendizado adequado (Proficiente ou Avançado no Saeb), na disciplina de Matemática, é possível observar uma queda inicial de 2 pontos percentuais entre 2019 e 2021, passando de 6% para 4%. Em seguida, o percentual permaneceu estável em 4% de 2021 para 2023, não havendo variação. Isso indica que a proporção de estudantes com aprendizado considerado suficiente na área de Matemática diminuiu no período de 2019 a 2021 e se manteve no mesmo patamar baixo nos anos seguintes, até 2023.

15

Este percentual extremamente baixo sugere uma problemática estrutural no ensino da disciplina, revelando que a grande maioria dos alunos não está dominando as competências e habilidades matemáticas essenciais, como o raciocínio lógico, a resolução de problemas complexos e a interpretação de dados que são cruciais tanto para a continuidade dos estudos quanto para o exercício pleno da cidadania.

A BNCC (Brasil, 2017) estabelece que, ao final de cada etapa da Educação Básica, os alunos devem desenvolver um conjunto articulado de competências e habilidades que constituem o chamado direito de aprendizagem. Esses direitos não são opcionais, mas fundamentais para que o estudante exerça plenamente a cidadania. Entretanto, como evidenciam os dados de Remanso, há uma distância significativa entre a prescrição curricular e a realidade escolar.

Saviani (2013, p. 45) alerta que “a educação escolar, ao não assegurar a todos o domínio dos conteúdos fundamentais, perpetua desigualdades ao invés de superá-las”. Esse alerta se concretiza quando observamos que, mesmo após anos de escolarização, um número expressivo de estudantes não consegue alcançar os patamares mínimos definidos como adequados.

O Saeb mede a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas que a BNCC considera centrais para o desenvolvimento das competências gerais. Nesse sentido, os resultados de Remanso evidenciam um déficit na consolidação de aprendizagens essenciais, o que repercute diretamente em outras áreas do conhecimento. Perrenoud (1999, p. 22) afirma que “a competência é sempre mobilização de saberes para resolver situações”. Se os estudantes não atingem um nível adequado em leitura e resolução de problemas, compromete-se a possibilidade de mobilizar conhecimentos em Ciências Humanas, Ciências da Natureza e em práticas sociais.

Um ponto que merece destaque é a persistência das desigualdades regionais. Remanso, localizado no semiárido baiano, enfrenta desafios históricos relacionados à infraestrutura escolar, carência de recursos didáticos e dificuldades na formação continuada de professores. Arroyo (2012, p. 65) enfatiza que “os territórios mais pobres carregam em si uma dívida educacional histórica, pois foram sistematicamente negligenciados pelas políticas públicas”. Dessa forma, os números apresentados não podem ser lidos apenas como falhas pedagógicas locais, mas como expressão de um processo histórico de exclusão.

Outro aspecto relevante é o impacto da vulnerabilidade socioeconômica sobre os resultados. Bourdieu (1998, p. 47) argumenta que “a herança cultural é determinante no sucesso escolar, pois a escola tende a legitimar o capital cultural prévio dos estudantes”. Em Remanso, como em muitos municípios do semiárido, as famílias enfrentam limitações econômicas que restringem o acesso a bens culturais e educacionais, o que influencia diretamente o desempenho escolar.

A BNCC (2017), em seu texto introdutório, afirma que a equidade é um princípio orientador. Segundo o documento, “equidade é garantir a todos os estudantes as condições necessárias para que possam desenvolver as aprendizagens essenciais” (Brasil, 2018, p. 14). Mesmo diante do quadro de metas abaixo do esperado, Remanso tem demonstrado um forte compromisso com a melhoria da qualidade educacional, evidenciado pelo robusto investimento tanto na infraestrutura das unidades escolares quanto em programas abrangentes de formação continuada para o corpo docente.

Tais iniciativas visam aprimorar as condições de ensino-aprendizagem e fortalecer a formação inicial, garantindo que Remanso avance significativamente no cumprimento do princípio da equidade e na elevação dos seus índices educacionais.

Freire (1996, p. 82) chama atenção para o caráter transformador da educação: “A educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. No entanto, quando os resultados de aprendizagem permanecem abaixo do esperado, o potencial

emancipador da escola é limitado. Isso não significa ausência de esforço por parte de professores e estudantes, mas revela que as condições concretas de ensino-aprendizagem não são suficientes para garantir a transformação pretendida.

Outro ponto que emerge da análise é a disparidade interna: em algumas escolas específicas, conforme quadro 5, pode haver avanços significativos, mas no panorama geral os índices continuam baixos. Isso sugere que boas práticas pedagógicas existem, mas não estão sistematizadas e disseminadas em toda a rede. Libâneo (2012, p. 76) observa que “a melhoria do ensino depende menos de experiências isoladas e mais de políticas estruturadas que garantam continuidade e sistematicidade”.

Além disso, a dependência exclusiva de resultados quantitativos também precisa ser problematizada. Embora o SAEB ofereça um panorama importante, ele não captura todas as dimensões da aprendizagem. Como ressalta Luckesi (2011, p. 29), “reduzir a avaliação a números e estatísticas é desconsiderar a complexidade do processo educativo”. Assim, ao mesmo tempo em que os dados de Remanso são alarmantes, eles também precisam ser interpretados com cuidado, sem cair em visões simplistas de culpabilização de professores ou estudantes.

Finalmente, a análise dos percentuais de aprendizagem adequada em Remanso expõe um quadro que exige respostas urgentes. Para além das metas da BNCC, trata-se de assegurar um direito constitucional à educação de qualidade. Cury (2002, p. 96) lembra que “a educação é um direito público subjetivo, e sua não efetivação representa uma violação dos princípios democráticos”. Dessa forma, discutir os números de Remanso não é apenas um exercício estatístico, mas uma denúncia de que o direito à educação plena ainda não é garantido para todos.

17

Essa estabilidade no patamar mínimo indica que a dificuldade não é pontual, mas sim sistêmica, demandando uma análise profunda das metodologias de ensino, da formação e valorização docente, da adequação curricular e, principalmente, do contexto socioeconômico. Ao analisar o percentual de estudantes com nível de aprendizado adequado (Proficiente ou Avançado no Saeb) exclusivamente na disciplina de Matemática (conforme a Tabela 3), é possível identificar uma preocupante estagnação após uma queda inicial. Observamos uma diminuição de 2 pontos percentuais entre 2019, que era de 6%, e 2021, que registrou 4%. O percentual mais grave é o de 2023, que permaneceu inalterado em 4%, indicando que os esforços para elevar a proficiência nessa área não conseguiram reverter o patamar historicamente baixo.

## ESTUDO COMPARATIVO

A análise comparativa entre Parnaíba (Piauí) e Remanso (Bahia), seguindo a lógica de replicação teórica do Estudo de Caso Múltiplo, revela dois cenários educacionais distintos diante das políticas de avaliação em larga escala, como o SAEB/IDEB. Em Parnaíba, observa-se uma trajetória de sucesso não apenas gerencial, mas também resultado do trabalho articulado de equipes de profissionais da educação, que contam com infraestrutura adequada e aplicam de forma eficiente e contextualizada os recursos disponíveis. Esse conjunto de fatores contribuiu para a elevação do IDEB nos anos finais, que passou de 2,8 para 5,2 entre 2005 e 2023, mostrando que a melhoria educacional depende tanto da gestão quanto da ação coordenada de professores, técnicos e gestores, dentro de um sistema complexo em que múltiplos elementos — aprendizagem, formação docente, políticas de avaliação e estrutura escolar — interagem para alcançar melhores resultados.

Este avanço em Parnaíba é sustentado por uma alta taxa de aprovação (fluxo escolar), indicando que o desafio do município se deslocou da garantia de acesso e permanência para a busca da excelência na aprendizagem. Por outro lado, Remanso (Caso de Contraste) apresenta uma realidade de estagnação, com fracasso na proficiência. O IDEB municipal manteve-se baixo, passando de 3,7 em 2019 e 2021 para 4,0 em 2023, ficando significativamente abaixo da meta estipulada pelo MEC, que para os anos finais do ensino fundamental era de 5,0 em 2021 e 5,1 em 2023. O dado mais preocupante é o percentual de estudantes com aprendizado suficiente em Matemática, que caiu de 6% em 2019 para 4% em 2021, permanecendo nesse patamar em 2023, evidenciando uma falha estrutural em assegurar as aprendizagens mínimas essenciais, fundamentais para a formação básica dos alunos.

18

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), consolidou-se como principal indicador da qualidade da educação básica no Brasil, combinando desempenho acadêmico e fluxo escolar. Ao avaliar os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) em 2023, evidencia-se uma distinção clara entre os municípios de Parnaíba-PI e Remanso-BA. Em termos de desempenho no IDEB, Parnaíba registrou 5,2 pontos, enquanto Remanso alcançou 4,1, ambas abaixo da meta nacional de 6,0. Embora Parnaíba esteja mais próxima do patamar ideal, os dados indicam que ambas as cidades possuem potencial de crescimento. A diferença reflete, principalmente, variações no desempenho no SAEB e na taxa de aprovação, elementos centrais para o cálculo do índice.

No desempenho acadêmico, medido pelo SAEB, Parnaíba atingiu média de 256,1 pontos, enquanto Remanso obteve 236,0 pontos. Embora Parnaíba apresenta resultados ligeiramente superiores, nenhum dos dois municípios conta com uma estrutura escolar plenamente adequada, o que ajuda a explicar por que as pontuações permanecem abaixo da média nacional. Em ambos os contextos, as escolas enfrentam limitações significativas, como poucos recursos didáticos, materiais muitas vezes desatualizados, falta de laboratórios e tecnologia limitada, além de turmas numerosas e infraestrutura precária. Essas condições dificultam a consolidação de aprendizagens sólidas em Língua Portuguesa e Matemática, tornando os avanços dependentes não apenas das políticas de avaliação, mas também da melhoria das condições pedagógicas e estruturais das escolas.

O fluxo escolar reforça a análise: Parnaíba possui taxa média de aprovação de 96,3%, enquanto Remanso registra 90,7%. Ambos os municípios demonstram níveis relativamente elevados, mas a diferença de quase 6 pontos percentuais contribui para a disparidade nos índices finais. Em Parnaíba, o desafio maior reside no fortalecimento da aprendizagem nos anos finais da rede municipal, enquanto Remanso enfrenta questões simultâneas de aprendizagem e fluxo escolar, especialmente na rede municipal.

Quando se observa o desempenho por rede, Parnaíba apresenta a rede estadual mais bem posicionada (IDEB 5,6; aprovação 99,4%; nota SAEB 265,98), enquanto a rede municipal tem maior fragilidade (IDEB 4,8; aprovação 94,3%). Em Remanso, a rede estadual alcança resultado relativamente satisfatório (IDEB 5,3), mas a rede municipal permanece em 4,0, evidenciando necessidade de ações pedagógicas e estratégicas mais abrangentes.

A análise histórica em Matemática entre 2005 e 2023 reforça a diferença de trajetória entre os municípios. Parnaíba apresenta crescimento mais consistente, atingindo 256,1 pontos em 2023, enquanto Remanso manteve-se irregular, com variações entre 220,0 e 241,1 pontos. Essa divergência não se explica apenas pelos números: embora ambos os municípios enfrentem limitações estruturais, Parnaíba contou com iniciativas pedagógicas mais articuladas, programas de recuperação de aprendizagem, formação continuada de professores e acompanhamento sistemático do desempenho escolar. Além disso, Parnaíba se beneficia da presença de instituições de ensino superior, como a Universidade Federal do Delta do Piauí, o Instituto Federal do Piauí e a Universidade Estadual do Piauí, que oferecem cursos de licenciatura preparando os professores para enfrentar desafios educacionais. Programas como o PIBID e a Residência Pedagógica ainda dão suporte às escolas e oferecem incentivos aos licenciandos, contribuindo diretamente para a melhoria da educação no município. Em

Remanso, a ausência de estratégias contínuas e sistemáticas, somada a condições estruturais precárias, como falta de materiais atualizados e recursos didáticos insuficientes, dificultou a manutenção de avanços, gerando oscilações significativas no aprendizado ao longo dos anos.

Autores como Libâneo (2013) e Saviani (2018) destacam que a melhoria da qualidade educacional depende da articulação entre permanência escolar e aprendizagem efetiva. Aplicando esse conceito, percebe-se que Parnaíba beneficia-se de uma taxa de aprovação elevada, permitindo maior foco em políticas de reforço pedagógico. Remanso, por outro lado, demanda ações integradas que combinem formação continuada de professores, programas de reforço paralelo e estratégias de redução da reprovação e abandono, garantindo que o fluxo escolar não comprometa a aprendizagem.

As diferenças revelam oportunidades de aprendizagem mútua: políticas bem-sucedidas em Parnaíba podem inspirar práticas em Remanso, e a experiência de superação de desafios em Remanso pode fornecer insights valiosos para contextos similares em Parnaíba.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) revela-se como um instrumento estratégico que produz dados essenciais sobre os resultados da educação brasileira. Ao focar na mensuração do desempenho dos estudantes em larga escala, o SAEB entrega resultados detalhados que permitem a construção de diagnósticos precisos sobre a proficiência alcançada e a identificação de lacunas no processo de ensino-aprendizagem. Tais resultados cumprem um papel essencial ao orientar políticas públicas e a tomada de decisões pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade e da equidade educacional.

O presente estudo de caso múltiplo, que analisou a evolução do desempenho no SAEB em Matemática nos 9º anos nos municípios de Parnaíba Piauí e Remanso Bahia, cumpriu seu objetivo geral ao diagnosticar os padrões de proficiência e identificar as fragilidades e os domínios em contextos educacionais distintos. A comparação dos dois casos, pautada em Yin (2001), permitiu extrair conclusões significativas sobre o potencial e os limites da avaliação em larga escala como instrumento de política pública e subsídio pedagógico no Brasil.

A análise dos estudos aqui apresentados evidencia que o caráter diagnóstico do SAEB só se concretiza quando seus resultados são interpretados criticamente e utilizados como base para replanejamento pedagógico. Embora os dados do sistema permitam traçar um panorama da educação nacional, é fundamental que sejam articulados à prática docente, de modo a favorecer intervenções pedagógicas eficazes.

Contudo, também se reconhece que a pressão exercida pelas avaliações externas impacta diretamente a subjetividade docente e o cotidiano escolar, podendo induzir a práticas centradas apenas na preparação para provas. Dessa forma, o desafio que se impõe é equilibrar o uso do SAEB como ferramenta diagnóstica com uma concepção de avaliação formativa, voltada à melhoria das aprendizagens e à valorização do trabalho pedagógico.

Assim, comprehende-se que o SAEB deve ser interpretado não como fim em si mesmo, mas como um meio para promover a equidade, a qualidade e a efetividade do direito à educação no Brasil. Dessa forma, seus resultados devem ser encarados como ponto de partida para a reflexão crítica e a base para o planejamento de intervenções pedagógicas e de gestão, garantindo que os investimentos e as políticas públicas sejam direcionados de forma estratégica para as reais necessidades identificadas nos diagnósticos.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BAUER, Adriana; SILVA, Vandrê Gomes da. **Saeb e qualidade de ensino: algumas questões**. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 16, n. 31, p. 133-152, jan./jun. 2005.

BECHER, Ednei Luís; JUSTO, Jutta Cornélia Reuwsaat. **As avaliações em larga escala na formação de professores de Matemática e supervisores de um município da região metropolitana de Porto Alegre. Remat: Revista Eletrônica da Matemática**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 1-13, 2 abr. 2020. Instituto Federal de Educação - Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. Em BOURDIEU, P. (coord.) **A miséria do mundo**. 2<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRASIL. Emenda Constitucional nº. 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da constituição federal e dá nova redação ao artigo 6º do ato das disposições constitucionais transitórias. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 set. 1996a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Plano Nacional de Educação: indicadores e metas**. Brasília: MEC/INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 482, de 7 de junho de 2013. **Dispõe sobre a inclusão da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Publicada no Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jun. 2013, Seção 1, p. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico> Acesso em: 19 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Ministerial n.º 931, de 21 de março de 2005. **Reestrutura o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Publicada no Diário Oficial da

União, Brasília, DF, 22 mar. 2005, Seção 1, p.úá. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico> Acesso em: 19 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Indicadores Educacionais**: IDEB, níveis de proficiência e descriptores de habilidades. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Conheça o Inep**. O Instituto, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Histórico Saeb**. Brasília, DF: Inep, Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exame> Acesso em: 19 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Saeb 2023**: questionários contextuais e fatores associados ao desempenho escolar. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Ideb**: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Resultados e Metodologia. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 21 set. 2025.

DIAS, Lázaro. Saeb e indicadores de qualidade da educação: um estudo de agentes e fatores escolares inseridos no ensino público básico brasileiro. **Educação Básica Revista**, v. 6, n. 2, p. 109-122, 2020. 22

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HECK, Miriam Ferrazza. Reflexões acerca do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Revista REAMEC, Cuiabá, v. 6, n. 1, p. 124-139, jan./jun. 2018.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MACEDO, Elisabeth. **“A Base é a Base”**. E o currículo, o que é? In: A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

MORAIS, Joelson de Sousa; PEREIRA, Francisca Eudeilane da Silva. As práticas avaliativas no contexto do Saeb e suas implicações na constituição da subjetividade e do trabalho docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 19, e22580, p. 1-18, 2024.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 1999, n.12, pp.05-21.

PONTE, J. P.; BROCARDO, J.; OLIVEIRA, H. **Investigações Matemáticas na Sala de Aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PONTE, João Pedro da. **Investigar, ensinar e aprender**. In: GTI (Org.). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM, 2005. p. 5-28.

SANTOS, Noemia das G. R. dos; LUCENA, Isabel Cristina R. de. **Avaliação diagnóstica: traçando caminhos para uma avaliação formativa**. *Polyphonía*, v. 26, n. 1, p. 308-324, jan./jun. 2015.

SAVIANI, D. **Escola e democracia** (43<sup>a</sup> ed. rev.). Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SOUZA, A. M.; A Relevância dos Indicadores Educacionais para Educação Básica: informação e decisões. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 5, p. 153-179, maio 2010.

SKOVSMOSE, Ole. **Cenários para investigação**. Bolema, Rio Claro, n. 14, p. 66-91, 2000.

SILVA, Lilian Simone Pires da; AZEVEDO, Domingos Sávio Campos; COLVERO, Ronaldo Bernardino. A implementação das avaliações em larga escala no Brasil: a trajetória das provas Saeb e Saers e suas implicações como política pública no âmbito escolar. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, v. 7, n. 1, p. 1-16, jan./fev. 2025.

TOMAZZI, Fernanda; CAETANO, Rachael Silva; BEZERRA, Renata Camacho. A influência da pressão causada para atingir as metas da Prova Saeb de Matemática na prática do professor dos anos iniciais: uma Revisão Sistemática. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 23, n. 01, p. 755-769, jan./abr. 2025.

VIEIRA, Ivan Souza. Oportunidades Educacionais no Brasil: o que dizem os dados do Saeb. **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 30, n. 75, p. 748-778, set./dez. 2019, ISSN 0103-6831 e ISSN 1984-932X.