

Impactos Pedagógicos e Formação Docente a partir dos Simulados SAEB (2022–2025)

Pedagogical Impacts and Teacher Development Based on SAEB Mock Exams (2022–2025)

Impactos Pedagógicos y Formación Docente a partir de los Simulados del SAEB (2022–2025)

Carlos Adriano Marcondes da Silva¹

Secretaria Municipal de Educação – Cajamar-SP / Universidade Cruzeiro do Sul – SP
raizquadrada@gmail.com

Resumo

O presente relato de experiência analisa como os resultados dos simulados elaborados a partir da Matriz de Referência do SAEB de 2001 têm sido utilizados pela Rede Municipal de Educação de Cajamar-SP, no período de 2022 a 2025, como instrumentos de diagnóstico e replanejamento pedagógico. O estudo destaca o papel do Assistente Técnico Pedagógico de Matemática e do/a Coordenador(a) pedagógico(a) na mediação das devolutivas e nas formações continuadas (Polos de Formação) com professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, especialmente no componente de Matemática ou professores que ensinam Matemática. A partir de uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e reflexiva, discute-se como os dados provenientes das avaliações diagnósticas têm subsidiado a análise das aprendizagens, a revisão de práticas docentes e a construção de estratégias de intervenção. Os resultados apontam que o uso formativo das avaliações, aliado ao trabalho colaborativo entre docentes e equipe técnica, tem favorecido o fortalecimento das práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional dos professores, consolidando a avaliação como instrumento de aprendizagem e transformação crítico-educativa.

Palavras-chave: Avaliação formativa, Devolutiva pedagógica, Formação docente, SAEB, Gestão crítico-pedagógica.

¹Mestre – Ensino de Ciências e Matemática / Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL-SP). Assistente Técnico Pedagógico de Matemática – SME de Cajamar-SP, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6323-2878>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4653655957870233> – E-mail: raizquadrada@mail.com.



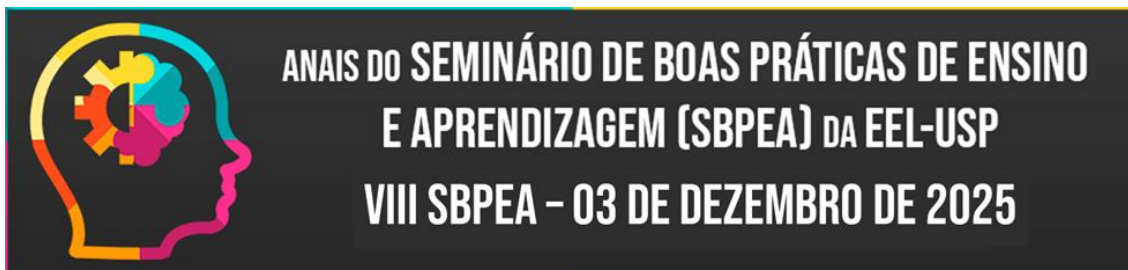
Abstract

This experience report analyzes how the results of mock exams developed from the 2001 SAEB Reference Matrix have been used by the Municipal Education Network of Cajamar-SP, between 2022 and 2025, as instruments for diagnosis and pedagogical replanning. The study highlights the role of the Pedagogical Technical Assistant for Mathematics and the Pedagogical Coordinator in mediating feedback processes and conducting continuing education initiatives (Training Poles) with teachers in the Final Years of Elementary School, especially Mathematics teachers or teachers who teach Mathematics. Using a qualitative, descriptive, and reflective approach, the article discusses how data from diagnostic assessments have supported the analysis of learning, the revision of teaching practices, and the design of intervention strategies. The results indicate that the formative use of assessments, combined with collaborative work among teachers and technical teams, has strengthened pedagogical practices and contributed to teachers' professional development, consolidating assessment as an instrument for learning and critical-educational transformation.

Keywords: Formative assessment, Pedagogical feedback, Teacher professional development, SAEB, Critical-pedagogical management.

Resumen

Este relato de experiencia analiza cómo los resultados de los simulados elaborados a partir de la Matriz de Referencia del SAEB de 2001 han sido utilizados por la Red Municipal de Educación de Cajamar-SP, en el período de 2022 a 2025, como instrumentos de diagnóstico y replanteamiento pedagógico. El estudio destaca el papel del Asistente Técnico Pedagógico de Matemáticas y del/de la Coordinador(a) Pedagógico(a) en la mediación de las devoluciones y en las acciones de formación continua (Polos de Formación) con docentes de los Años Finales de la Enseñanza Fundamental, especialmente profesores de Matemáticas o que enseñan Matemáticas. A partir de un enfoque cualitativo, de naturaleza descriptiva y reflexiva, se discute cómo los datos provenientes de las evaluaciones diagnósticas han subsidiado el análisis de los aprendizajes, la revisión de las prácticas docentes y la construcción de estrategias de intervención. Los resultados señalan que el uso formativo de las evaluaciones, aliado al



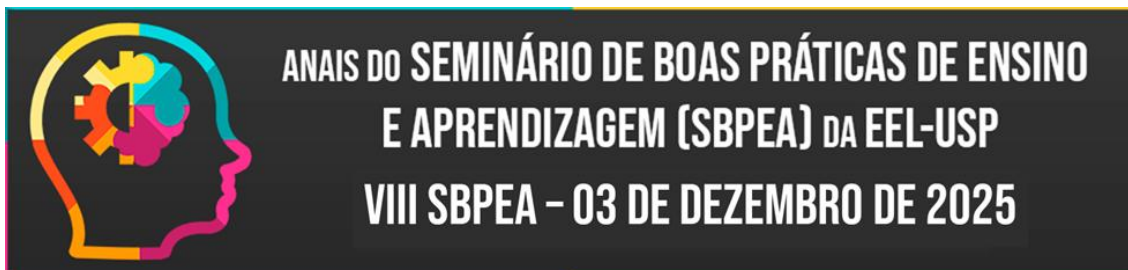
trabajo colaborativo entre docentes y el equipo técnico, ha fortalecido las prácticas pedagógicas y el desarrollo profesional docente, consolidando la evaluación como instrumento de aprendizaje y de transformación crítico-educativa.

Palabras clave: Evaluación formativa, Devolución pedagógica, Formación docente, SAEB, Gestión crítico-pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as avaliações externas em larga escala consolidaram-se como instrumentos estratégicos para compreender os níveis de aprendizagem dos estudantes brasileiros e subsidiar políticas públicas educacionais (Castro, 2007; 2008; 2009). Entre elas, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) tornou-se referência ao articular resultados de desempenho aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998), bem como, atualmente, à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), gerando indicadores que influenciam diretamente o planejamento das redes de ensino e as práticas docentes (Bonamino; Sousa, 2012; Fernandes, 2009). Sendo, portanto, um dos principais indicadores, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Entretanto, para além de seu caráter mensurativo, tais avaliações vêm sendo progressivamente ressignificadas, criticamente, como dispositivos formativos capazes de orientar processos de ensino e aprendizagem, especialmente quando mobilizadas em práticas locais de monitoramento pedagógico.

No contexto da Rede Municipal de Educação de Cajamar-SP, essa ressignificação se materializou a partir de 2022, com a implementação de simulados diagnósticos estruturados a partir dos descritores da Matriz de Referência do SAEB de 2001. O processo, desenvolvido ao longo dos anos seguintes, transformou os simulados em eixo articulador entre avaliação, planejamento curricular e formação docente, envolvendo professores dos Anos Finais, Coordenadores Pedagógicos das unidades escolares e o Assistente Técnico Pedagógico (ATP) de Matemática do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação – SME. Assim, as avaliações periódicas passaram a funcionar como mecanismos de leitura pedagógica do currículo e como disparadoras de



intervenções didáticas alinhadas às habilidades previstas na BNCC e aos objetivos formativos da rede.

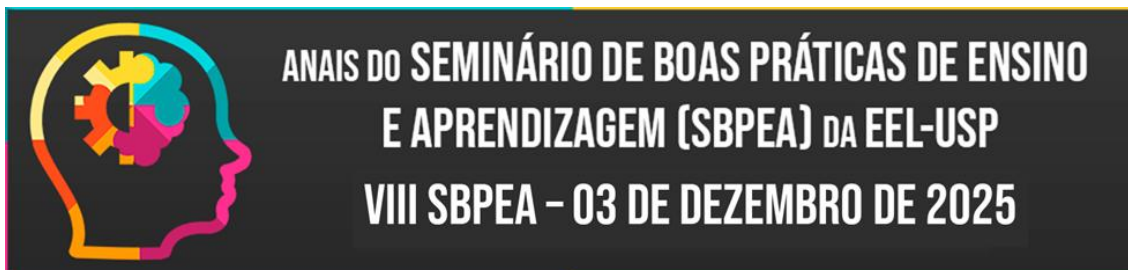
Este relato de experiência analisa os impactos pedagógicos e formativos decorrentes dessa prática, destacando o papel da mediação exercida pelo Coordenador(a) Pedagógico(a) e pelos ATPs na interpretação dos resultados, na condução das devolutivas e na articulação entre avaliação e planejamento. Fundamenta-se na perspectiva da avaliação formativa (Luckesi, 2013), entendida como processo contínuo de construção de sentidos sobre as aprendizagens, transformando, de fato, informações em conhecimento, em que os dados gerados pelos instrumentos avaliativos não constituem ponto de chegada, mas de partida para a reelaboração das práticas docentes e para o fortalecimento da autonomia profissional e, por consequência, autonomia discente.

A experiência de Cajamar evidencia desafios relevantes, como a necessidade de converter dados avaliativos em ações pedagógicas concretas, fortalecer o trabalho colaborativo no interior das escolas e qualificar a formação continuada dos professores, especialmente no componente curricular de Matemática. Nesse sentido, compreender como os resultados dos simulados têm subsidiado decisões prático-pedagógicas e orientado intervenções mais contextualizadas e inclusivas torna-se fundamental para o aprimoramento da prática docente e da gestão pedagógica da rede. É a partir desse horizonte que este artigo se desenvolve, buscando explicitar como a avaliação, quando assumida em sua dimensão formativa e emancipatória (Freire, 1996; Alrø; Skovsmose, 2006), pode transformar o cotidiano escolar e favorecer aprendizagens mais significativas (Ausubel; Novak; Hanesian, 1980; Coll; Marchesi; Palacios, 2007).

2. CONTEXTO INSTITUCIONAL E JUSTIFICATIVA

A Rede Municipal de Cajamar, composta por 16 unidades² escolares que atendem

²A Rede Municipal de Cajamar contém 44 unidades escolares. No entanto, somente 16 unidades ofertam vagas para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Das 16 unidades, duas ofertam Educação de pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EJAI). As outras 28 unidades ofertam vagas à Educação Infantil ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Há, também, 6 unidades escolares estadual, que ofertam vagas no Ensino Médio; sendo uma delas, ETEC (Centro Paula Souza).



aproximadamente 5.400 estudantes do 6º ao 9º Ano, tem realizado esforços contínuos para qualificar a aprendizagem em Matemática. As metas estabelecidas no PME (2015), aliadas às diretrizes da BNCC (2018), reforçam a necessidade de fortalecer práticas pedagógicas orientadas por evidências.

Nesse cenário, os simulados assumiram dupla função:

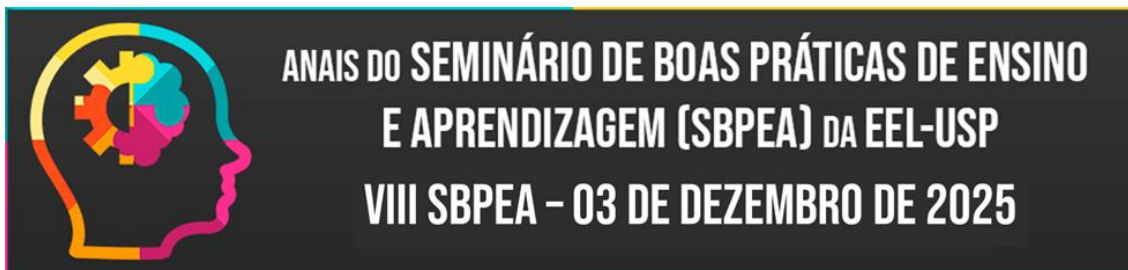
(a) fornecer indicadores consistentes sobre as aprendizagens dos estudantes; **(b)** subsidiar formações continuadas, intervenções pedagógicas e processos de replanejamento.

Esse papel tornou-se ainda mais relevante diante dos resquícios pedagógicos e socioemocionais deixados pela pandemia de COVID-19, que impactaram profundamente a organização escolar, o tempo pedagógico e as oportunidades efetivas de aprendizagem. Estudos nacionais (Todos Pela Educação, 2021) apontam que o período de ensino remoto ampliou desigualdades educacionais, comprometeu a consolidação de habilidades essenciais – especialmente em Matemática – e exigiu das redes estratégias sistemáticas de diagnóstico e recomposição das aprendizagens.

Assim, os simulados passaram a funcionar não apenas como instrumentos avaliativos, mas como ferramentas estruturantes de identificação de lacunas pós-pandemia, orientando tanto os processos de recuperação contínua quanto o planejamento pedagógico alinhado às necessidades emergentes dos estudantes.

A partir de 2022, o Departamento Técnico de Apoio Pedagógico da SME estruturou ciclos bimestrais de simulados, vinculados a encontros de estudo com Coordenadores Pedagógicos e Professores de Matemática ou que ensinam Matemática. Esse movimento consolidou-se como política interna de acompanhamento crítico, articulando currículo, avaliação e formação docente.

A justificativa central deste artigo (relato) reside na necessidade de documentar, analisar e refletir sobre esse processo, identificando seus impactos formativos e pedagógicos no cotidiano das escolas e na atuação dos profissionais envolvidos.



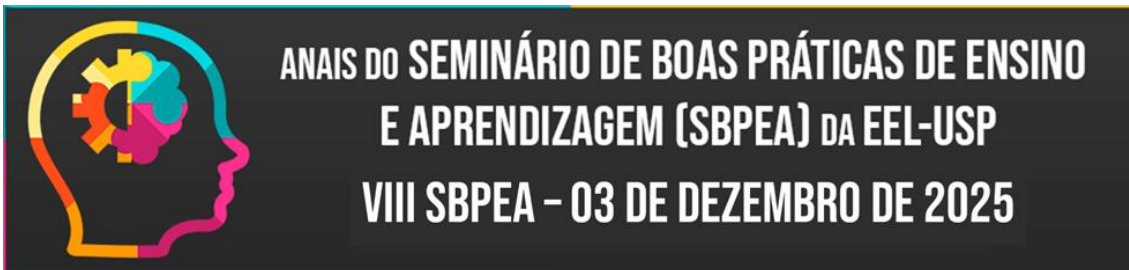
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A avaliação educacional, em suas múltiplas dimensões, tem ocupado lugar central nas discussões sobre políticas públicas e práticas pedagógicas, especialmente quando associada à promoção da qualidade da educação e ao acompanhamento das aprendizagens dos estudantes. Na perspectiva formativa, defendida por autores como Luckesi (2013), Fernandes (2009) e Perrenoud (1999), avaliar não se reduz ao ato de medir, classificar ou selecionar, mas constitui processo contínuo de compreensão, regulação e reconstrução das práticas de ensino. Assim, a avaliação formativa opera como instrumento de leitura da aprendizagem em movimento, possibilitando ao professor ajustar estratégias didáticas, diversificar intervenções e atuar de maneira responsiva às necessidades reais dos alunos.

Nessa direção, Fernandes (2009) destaca que a avaliação formativa ganha sentido pedagógico quando orienta decisões, promove devolutivas qualificadas e sustenta processos de reflexão sobre o ensino. Para o autor, a finalidade formativa da avaliação não está no resultado em si, mas no uso pedagógico que se faz dele. Este entendimento dialoga diretamente com o contexto analisado neste estudo: os simulados do SAEB não são tomados como exames preparatórios, mas como ferramentas metodológicas que geram evidências para o replanejamento das ações docentes e para o acompanhamento sistemático da progressão das aprendizagens.

Com base nessa compreensão ampliada, a formação continuada assume papel estratégico na mediação entre resultados avaliativos e práticas pedagógicas. Como discutem Imbernón (2009) e Nóvoa (2022), formar professores implica criar espaços coletivos de reflexão, diálogo e problematização, nos quais a prática é analisada à luz da teoria e da experiência concreta. A formação docente, nessa perspectiva, deixa de ser transmissiva para se tornar experiencial, colaborativa e situada (Lave; Wenger, 2022) – características que orientaram o trabalho desenvolvido pela Rede Municipal de Cajamar-SP entre 2022 e 2025, especialmente no âmbito dos Polos de Formação³.

³ Os Polos de Formação são encontros mensais que todos os ATP de áreas de conhecimento escolar fazem com os respectivos docentes de áreas. Estes encontros acontecem nas últimas segundas-feiras de cada mês.

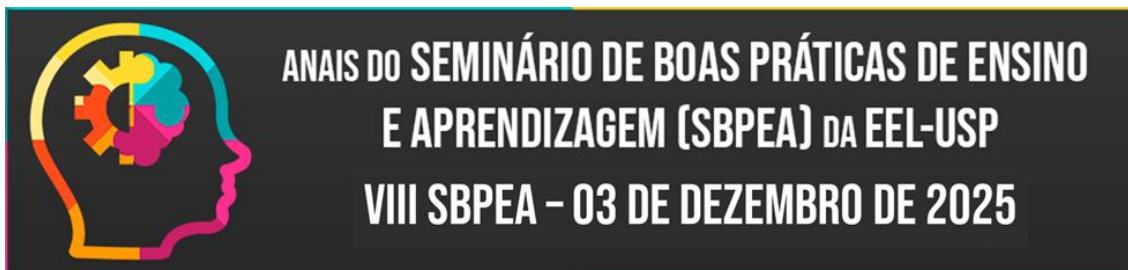


A mediação pedagógica, exercida tanto pelo Coordenador Pedagógico quanto pelo Assistente Técnico Pedagógico (ATP), emerge como dispositivo central na articulação entre avaliação, currículo e ensino. Para Freire (1996), mediar não é controlar, mas possibilitar o diálogo crítico, mobilizar o pensamento e criar condições para que professores e estudantes se tornem sujeitos da prática educativa. Esse princípio freiriano encontra eco nas devolutivas dos simulados, que se configuram como momentos de escuta, diagnóstico coletivo e construção de alternativas pedagógicas.

A BNCC (Brasil, 2018) reforça essa concepção ao enfatizar que a avaliação deve integrar o processo de ensino, permitindo ajustes contínuos nas práticas escolares. No caso da Matemática, a BNCC orienta o desenvolvimento das competências gerais e, sobretudo, as específicas relacionadas ao raciocínio lógico, à resolução de problemas, à argumentação e à comunicação matemática (letramento matemático). Tais competências dialogam diretamente com os descritores da Matriz de Referência do SAEB de 2001, que organizam as expectativas de aprendizagem por Unidades Temáticas: Números, Álgebra, Geometria (Espaço e Forma), Grandezas e Medidas, e Probabilidade e Estatística (Tratamento da Informação).

Entretanto, como destaca Sacristán (2000), o currículo não se reduz ao documento oficial nem à matriz avaliativa: ele se concretiza no diálogo entre o prescrito, o praticado e o avaliado. A prática docente, portanto, não é mera aplicação de diretrizes, mas ato interpretativo que reinventa o currículo segundo a realidade dos estudantes, a experiência profissional e as condições concretas da escola e de seu entorno. Nesse sentido, a análise da cobertura dos descritores e o uso dos simulados como instrumentos formativos possibilitam compreender como o currículo se realiza no cotidiano da rede, revelando tanto avanços quanto tensões na implementação da política curricular.

Por fim, à luz de Zabala (2014), é possível afirmar que a avaliação diagnóstica e formativa, quando integrada ao planejamento e ao trabalho coletivo, contribui para práticas mais inclusivas e reflexivas, valorizando os processos de aprendizagem e os percursos individuais dos estudantes. O referencial teórico que fundamenta este estudo,



portanto, articula avaliação, currículo e formação docente em uma perspectiva dialógica e emancipatória, orientando a interpretação dos resultados e a compreensão dos impactos pedagógicos analisados nas seções seguintes.

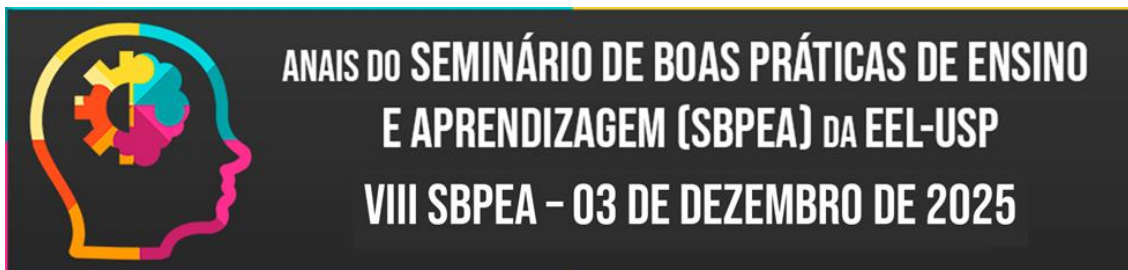
4. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência com abordagem qualitativa, descritiva e documental, voltado à análise dos impactos pedagógicos decorrentes do uso dos simulados do SAEB na Rede Municipal de Educação de Cajamar-SP, entre os anos de 2022 e 2025. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela natureza complexa, interpretativa e contextualizada do fenômeno investigado, envolvendo práticas docentes, mediações técnico-pedagógicas, processos formativos e formas de apropriação dos resultados da avaliação – dimensões que não podem ser apreendidas exclusivamente por procedimentos quantitativos (Minayo, 2016). Como afirma Minayo (2016), a pesquisa qualitativa trabalha com um universo de significados, valores, percepções e práticas que expressam a profundidade das relações e processos sociais.

O caráter documental da pesquisa decorre da análise sistemática dos simulados produzidos pelo Departamento Técnico de Apoio Pedagógico, dos relatórios de desempenho por turma e por descritor, de atas de reuniões pedagógicas, planejamentos revisados e dos materiais utilizados nos Polos de Formação. Nessa perspectiva, o estudo dialoga com a compreensão de Lüdke e André (1986), para quem a análise documental constitui técnica valiosa ao desvelar aspectos não imediatamente observáveis, permitindo reconstruir práticas institucionais e compreender a lógica pedagógica que orienta a ação docente e a gestão escolar.

Além do caráter documental, a pesquisa assume natureza descritivo-analítica, buscando interpretar como os simulados foram apropriados pelas escolas ao longo de quatro anos. Para isso, consideraram-se:

(a) os processos de elaboração dos instrumentos diagnósticos; **(b)** a aplicação sistemática



aos estudantes dos Anos Finais; **(c)** as etapas de análise e tabulação dos resultados; **(d)** as estratégias de devolutiva pedagógica; **(e)** o replanejamento curricular decorrente dos dados; **(f)** as ações de formação docente e as intervenções implementadas nas escolas.

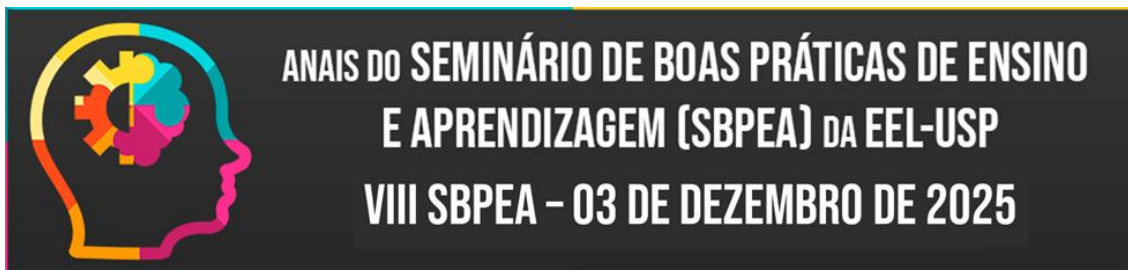
O corpus analítico incluiu simulados de 2022 a 2025 aplicados às turmas do 6º ao 9º Ano, registros de devolutivas, planejamentos reestruturados, relatórios enviados pelas escolas, pautas e sínteses dos Polos de Formação e demais documentos pedagógicos elaborados durante o ciclo avaliativo. Participaram do processo professores de Matemática e professores que ensinam Matemática, coordenadores pedagógicos das 16 unidades escolares e o Assistente Técnico Pedagógico de Matemática, que acompanha as práticas, discute os resultados e articula ações formativas com a rede.

A análise dos documentos, devolutivas e registros seguiu os princípios da Análise de Conteúdo propostos por Bardin (2011)⁴, entendida como um conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição e interpretação do conteúdo das mensagens. Segundo a autora, a Análise de Conteúdo desenvolve-se em três grandes etapas: *Pré-análise*, *exploração do material* e *tratamento dos resultados*, fases que orientaram todo o processo investigativo deste estudo.

Na *pré-análise*, realizou-se a organização do corpus documental, composto pelos simulados, relatórios de desempenho, atas de reuniões de devolutiva, planejamentos revisados e materiais dos Polos de Formação. Essa etapa envolveu a leitura flutuante dos documentos, buscando captar impressões iniciais e identificar regularidades, irregularidades e tensões presentes nos registros pedagógicos.

Na fase de *exploração do material*, procedeu-se ao recorte e à codificação das unidades de significado, selecionando trechos que expressavam ações, percepções, decisões ou dificuldades relacionadas ao uso dos simulados no cotidiano escolar. Esse processo

⁴O autor leu e interpretou a forma proposta de análise por Bardin (2011). Para além disso assistiu a alguns vídeos na rede de internet a fim de melhor aproveitar tal metodologia de interpretação de dados. Porém, é muito provável, pela falta de expertise, que tenha ocorrido equívocos em suas interpretações, bem como na forma de utilização de tal método.



permitiu classificar os fragmentos segundo eixos temáticos recorrentes.

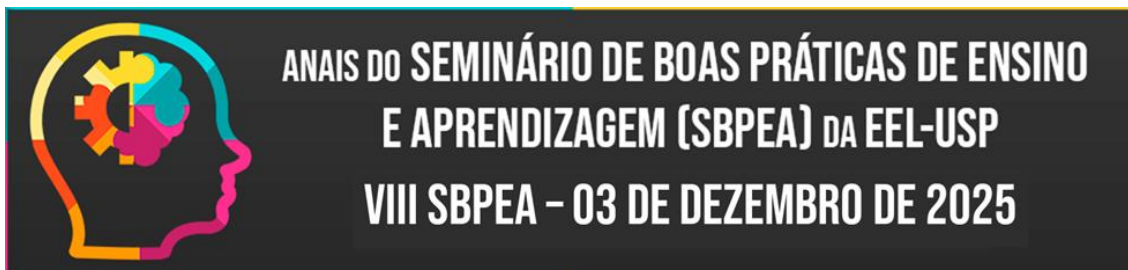
Finalmente, no *tratamento dos resultados e interpretação*, as unidades codificadas foram agrupadas e organizadas em categorias emergentes, permitindo inferir sentidos e significados mais amplos sobre as práticas pedagógicas analisadas. As categorias construídas dialogam diretamente com o referencial teórico e com os objetivos deste estudo, destacando:

- (a) Uso dos dados para o replanejamento das aulas – como os professores reelaboram práticas à luz das evidências coletadas;
- (b) Formas de devolutiva e análise coletiva das aprendizagens – processos de interpretação colaborativa dos resultados;
- (c) Processos de formação docente em serviço – aprendizagens profissionais desencadeadas pelas análises dos simulados;
- (d) Mediação do Coordenador Pedagógico – modos de liderança pedagógica na leitura e uso dos dados;
- (e) Intervenções pedagógicas decorrentes dos diagnósticos – estratégias implementadas para recomposição das aprendizagens.

Assim, a Análise de Conteúdo permitiu que os documentos fossem não apenas lidos, mas interpretados em possível profundidade, revelando significados implícitos, padrões recorrentes e transformações nas práticas docentes ao longo do período analisado. Ao aplicar Bardin (2011), a pesquisa buscou ultrapassar a descrição dos registros para compreender como a cultura avaliativa da rede foi se constituindo (**Quadro 1**) e quais impactos produziu no trabalho pedagógico e na formação docente entre 2022 e 2025 (**Quadro 2**).

A interpretação dos achados ocorreu, também, mediante triangulação interpretativa (Bogdan; Biklen, 1994; Flick, 2009), articulando:

- (1) os resultados dos simulados; (2) os registros documentais e devolutivas; (3) o



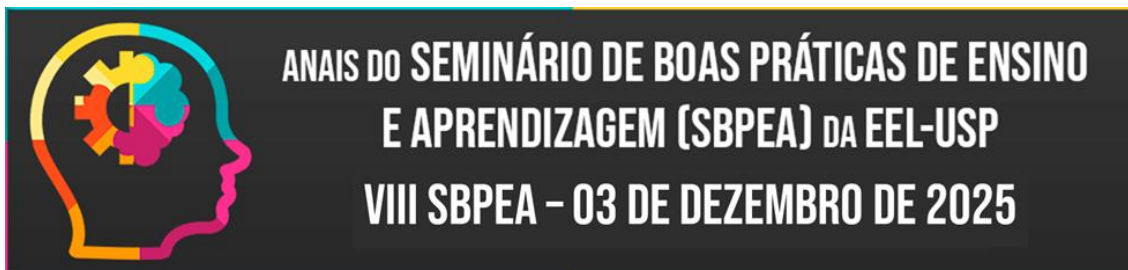
referencial teórico sobre avaliação formativa, currículo e desenvolvimento profissional docente. Essa triangulação conferiu força ao processo analítico, permitindo compreender o fenômeno em sua complexidade e evitar conclusões restritas ou unidimensionais.

Para tornar mais transparente o percurso metodológico da análise de conteúdo, optou-se por explicitar as unidades codificadas e as categorias emergentes que orientaram a interpretação dos dados. Segundo Bardin (2011), a construção de categorias depende da identificação prévia de unidades de registro e unidades de contexto que, ao serem agrupadas por similaridade, revelam núcleos de sentido capazes de estruturar a análise interpretativa. Assim, os quadros a seguir apresentam, respectivamente, exemplos representativos das unidades codificadas ao longo do corpus documental e as categorias analíticas que emergiram desse processo, contribuindo para evidenciar a lógica interna da investigação.

Quadro 1 – Sistematização das unidades codificadas

Categoria Emergente	Unidades de Registro (exemplos)	Unidades de Contexto
Uso pedagógico dos simulados	(1) Baixo índice no D27; (2) Retomar frações; (3) Revisar proporcionalidade; (4) Intervenção em equações.	Resultados orientam reensino e reorganização das aulas.
Mediação do coordenador técnico-pedagógico	(1) Análise item a item; (2) Nova estratégia de intervenção; (3) Sistematização de causas pedagógicas.	Ação formativa que conecta avaliação e prática docente.
Formação docente em serviço	(1) Estudo dos descritores; (2) Reelaboração de itens; (3) Discussão metodológica; (4) Socialização de práticas.	Desenvolvimento profissional por reflexão colaborativa.
Intervenções pedagógicas	(1) Grupo de reforço; (2) Aprofundamento; (3) Revisão dirigida; (4) Resolução de problemas.	Ações de recomposição e aprofundamento das aprendizagens.
Cultura avaliativa formativa	(1) Erro como pista; (2) Discussão além do resultado; (3) Acompanhamento longitudinal.	Mudança de paradigma focada em reflexão e aprendizagem.
Impactos da Covid-19	(1) Defasagens pós-remoto; (2) Dificuldade com gráficos; (3) Fragilidades acumuladas.	Efeitos persistentes da pandemia que exigem recomposição.

Fonte: elaborado pelo auto (2025)



Quadro 2 – Categorias emergentes da análise de conteúdo

Categoria	Descrição Sintética
Uso pedagógico dos simulados	Dados diagnósticos orientam reensino e decisões didáticas.
Mediação da Coordenação e do Assistente Técnico Pedagógico	Liderança formativa que traduz dados em práticas.
Formação docente em serviço	Reflexão profissional em Polos e devolutivas coletivas.
Intervenções pedagógicas	Ações estruturadas de recuperação e aprofundamento.
Cultura avaliativa formativa	Avaliação contínua, dialógica e emancipadora.
Impactos da COVID-19	Lacunas e defasagens que orientam recomposição de aprendizagens.

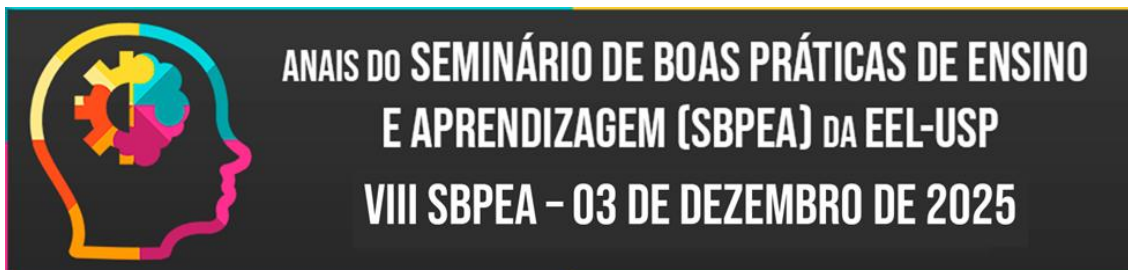
Fonte: elaborado pelo auto (2025)

A sistematização apresentada nos quadros reforça como a análise de conteúdo permitiu ir além da descrição dos materiais examinados, alcançando níveis mais profundos de interpretação sobre o uso pedagógico dos simulados. As categorias emergentes evidenciam que o processo avaliativo em Cajamar, entre 2022 e 2025, articulou dimensões técnicas, formativas e colaborativas da prática docente. Ao organizar as informações dessa forma, torna-se possível compreender não somente o que foi feito, mas como e por que determinadas práticas se consolidaram, oferecendo um quadro analítico coerente com os princípios de Bardin e alinhado aos objetivos deste relato de experiência.

Por fim, cabe destacar que o estudo não busca generalização estatística, mas a reconstrução reflexiva de uma experiência institucional. O foco reside na interpretação dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às práticas avaliativas e formativas, reconhecendo que os simulados, quando ressignificados pedagogicamente, constituem instrumentos de aprendizagem, planejamento e formação docente contínua. A investigação, assim, busca contribuir para o aperfeiçoamento das ações da rede e para o debate acadêmico sobre o papel crítico-formativo das avaliações diagnósticas. Bem como a formação contínua do autor deste relato de experiências.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos dados revelou que o uso dos simulados do SAEB na Rede Municipal de Educação de Cajamar-SP, entre 2022 e 2025, avançou significativamente para além de



sua função tradicional de aferição de desempenho. A incorporação sistemática desses instrumentos no cotidiano escolar permitiu consolidá-los como recursos de acompanhamento contínuo, reflexão crítica e formação docente, dentro de uma perspectiva formativa de avaliação (Luckesi, 2013). Esse avanço decorreu da intencionalidade da gestão pedagógica em integrar os resultados às práticas de planejamento, mediação e intervenção, transformando os simulados em ferramentas de leitura e ajuste da prática docente.

5.1. Os simulados como instrumentos de replanejamento do ensino

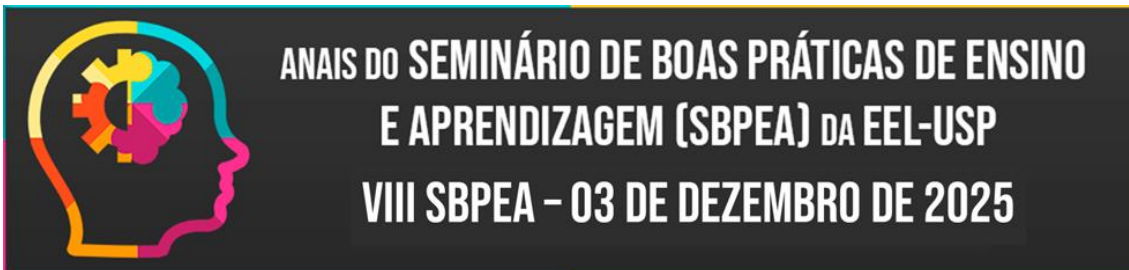
Desde a primeira aplicação dos simulados em 2022, os relatórios passaram a ser discutidos sistematicamente nas reuniões de ciclo, encontros pedagógicos e formações continuadas de Matemática. A análise dos desempenhos por descritor possibilitou a identificação de padrões de erro e acerto, evidenciando fragilidades conceituais e lacunas de aprendizagem.

Esse movimento dialoga com Perrenoud (1999), para quem a avaliação deve atuar como dispositivo de regulação contínua das aprendizagens, orientando ajustes que respondam às necessidades reais dos estudantes. Em Cajamar, esse princípio manifestou-se na elaboração de planos de reensino, projetos interdisciplinares, sequências didáticas direcionadas e práticas de aprofundamento, especialmente nos conteúdos de proporcionalidade, equações do 1º grau, leitura de gráficos e Geometria.

A prática sistemática de replanejamento ao longo dos quatro anos consolidou uma cultura de continuidade pedagógica. Cada simulado passou a dialogar com os anteriores, permitindo leitura longitudinal do desenvolvimento das turmas. Como afirma Luckesi (2013), a avaliação formativa não se encerra na mensuração, mas constitui um ciclo que retroalimenta o ensino, expandindo sua função reguladora.

5.2. As devolutivas pedagógicas como espaços de reflexão e mediação coletiva

Entre os resultados mais expressivos do estudo destaca-se o fortalecimento das



devolutivas pedagógicas, que se tornaram momentos privilegiados de análise crítica e de mediação coletiva entre coordenadores e professores. Nessas reuniões, não se discutiam apenas indicadores quantitativos, mas sobretudo as causas pedagógicas dos resultados, as estratégias didáticas utilizadas e os desafios observados em sala.

Esse movimento fortaleceu o que Fernandes (2009) denomina de avaliação como prática comunicativa, mobilizando o diálogo profissional e o desenvolvimento de uma cultura de reflexão e colaboração. A leitura compartilhada dos relatórios permitiu superar a visão classificatória dos resultados e compreender o erro não como falha, mas como indício de percurso e oportunidade para o ensino.

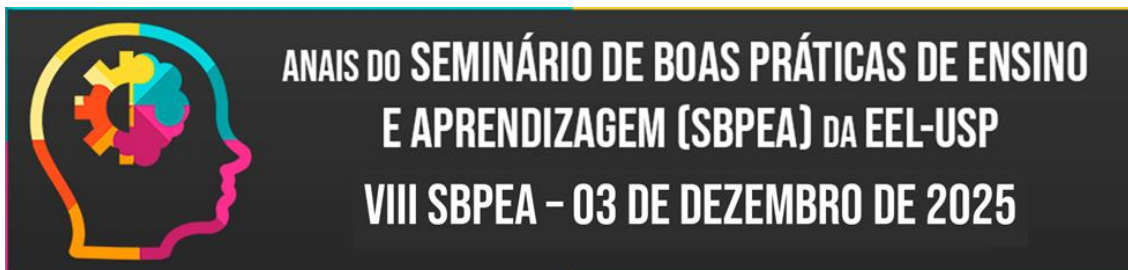
A prática colaborativa tornou-se ainda mais evidente em 2024, quando, após análises conjuntas dos simulados, diversas escolas optaram por reorganizar seus planos de aula para reforçar os conteúdos de Geometria e Estatística, tradicionalmente pouco explorados. Nas devolutivas desse ano, foram realizadas análises item a item, debates metodológicos e elaboração conjunta de estratégias de intervenção.

5.3. Formação docente e desenvolvimento profissional

Outro impacto significativo do uso dos simulados diz respeito ao fortalecimento das ações de formação continuada, especialmente nos Polos de Formação organizados pela equipe técnica do Departamento de Apoio Pedagógico.

Entre 2023 e 2025, as formações passaram a ser estruturadas diretamente a partir da análise dos resultados dos simulados, garantindo alinhamento entre as demandas reais das salas de aula e os conteúdos de estudo e aprofundamento dos encontros.

Essa aproximação fortaleceu a concepção defendida por Nóvoa (1992) e Imbernón (2009), segundo a qual a formação docente deve partir das necessidades concretas da prática e possibilitar o professor assumir-se como pesquisador de sua própria ação. As atividades desenvolvidas nas formações – como a análise e reelaboração de itens, estudo de descritores, oficinas de leitura crítica de gráficos e reflexão sobre sequências didáticas



– ampliaram o repertório metodológico dos docentes e fortaleceram sua compreensão sobre a Matriz do SAEB e das habilidades propostas pela BNCC.

As formações também reforçaram a relação entre teoria e prática, especialmente quando os professores passaram a produzir versões revisadas de itens dos simulados para exercícios de sala e atividades investigativas, incorporando habilidades de maior complexidade cognitiva previstas na BNCC.

5.4. O papel da Coordenação Pedagógica

A análise dos resultados evidencia o protagonismo do coordenador técnico-pedagógico como mediador entre os dados e a prática docente. Sua atuação foi decisiva para transformar relatórios quantitativos em ações pedagógicas concretas e qualitativas.

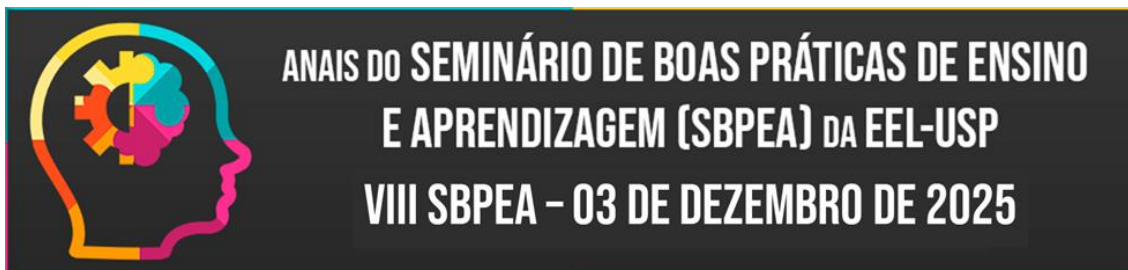
De acordo com Sacristán (2000), o professor e o coordenador exercem papel fundamental na materialização do currículo, pois são responsáveis por transformar prescrições e expectativas em práticas vividas na escola. Em Cajamar, essa mediação traduziu-se em:

(a) Condução de grupos de estudo sobre descritores e habilidades; **(b)** Orientação metodológica e acompanhamento de intervenções; **(c)** Elaboração conjunta de planos de “reensino”; **(d)** Implementação de protocolos de devolutiva; **(e)** Formação de professores leitores de dados.

O(A) coordenador(a) pedagógico(a) atuou como líder formativo, integrando análise de dados, reflexão pedagógica e apoio contínuo às escolas. Essa atuação fortaleceu a cultura de acompanhamento e garantiu maior padronização e consistência nas leituras dos simulados em toda a rede.

5.5. Cultura avaliativa e sustentabilidade das práticas

Os resultados indicam que, ao longo de quatro anos, consolidou-se em Cajamar uma cultura avaliativa formativa, na qual os simulados não são compreendidos como eventos isolados, mas como engrenagens do ciclo de ensino e aprendizagem.



Em diversas unidades escolares, observou-se que, já em 2025, os simulados eram utilizados como:

(a) Dispositivos de diagnóstico coletivo; **(b)** Instrumentos de planejamento; **(c)** Marcadores de intervenção; **(d)** Fontes de estudo e formação docente.

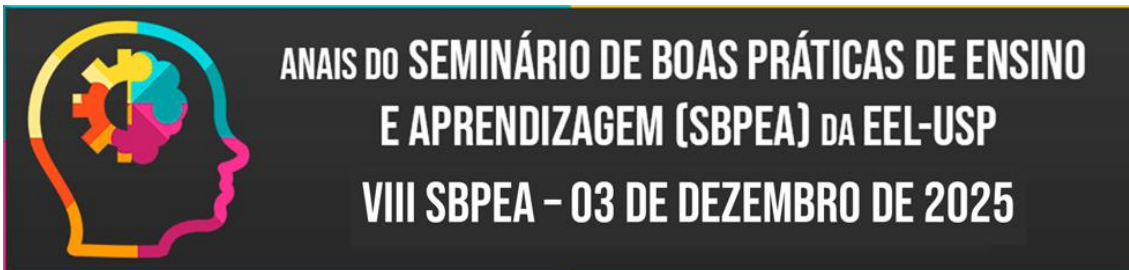
Tal processo dialoga com a perspectiva freireana de avaliação como prática dialógica e libertadora (Freire, 1996). Ao transformar os resultados em objeto de reflexão crítica, a rede passou a compreender o simulado como ferramenta de construção coletiva – não de controle, mas de mudança pedagógica.

Assim, a experiência de Cajamar reafirma que a avaliação, quando compreendida em sua dimensão emancipatória, torna-se eixo estruturador da prática docente e do desenvolvimento profissional, reafirmando a indissociabilidade entre ensinar, aprender e avaliar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência da Rede Municipal de Educação de Cajamar-SP com a utilização dos simulados baseados na Matriz de Referência do SAEB, no período de 2022 a 2025, evidencia uma mudança paradigmática no modo de compreender a avaliação educacional e suas relações com o ensino e a formação docente. Ao longo dos quatro anos analisados, o uso dos simulados deixou de representar apenas um momento de mensuração para assumir um papel central na construção de uma cultura avaliativa formativa, colaborativa e reflexiva.

Os resultados deste estudo demonstram que essa transformação só foi possível devido à articulação consistente entre gestão, coordenação pedagógica e professores, sustentada por processos contínuos de formação docente, análise sistemática de dados e replanejamento didático. A integração entre esses elementos possibilitou a criação de um ambiente propício à circulação de saberes pedagógicos, no qual os simulados passaram a ser compreendidos como oportunidades de estudo, investigação e reconstrução da prática docente.

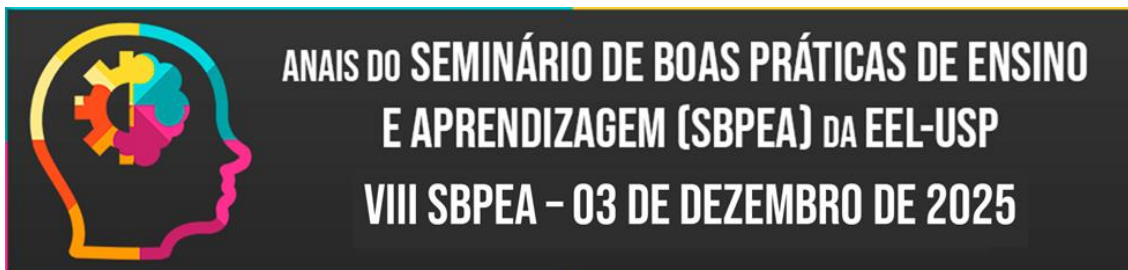


A utilização pedagógica dos resultados permitiu diagnósticos mais precisos das aprendizagens, revelando fragilidades e potencialidades que, muitas vezes, não emergem em avaliações somativas tradicionais. Os relatórios de desempenho funcionaram como espelhos pedagógicos, auxiliando professores a revisitar metodologias, diversificar estratégias didáticas e promover aprendizagens mais contextualizadas e alinhadas às necessidades reais das turmas. Ao tornar visíveis os processos – e não apenas os produtos – da aprendizagem, os simulados contribuíram para a coerência entre currículo, ensino e avaliação.

Outro aspecto significativo refere-se à valorização da coordenação pedagógica como mediador qualificado entre os dados e a prática. A pesquisa evidenciou que, ao assumir uma postura investigativa, colaborativa e formadora, o coordenador fortalece a autonomia docente, amplia a capacidade analítica das equipes escolares e contribui decisivamente para a consolidação de uma política avaliativa emancipadora. Tal atuação reafirma as concepções de Sacristán (2000), segundo as quais a materialização do currículo depende essencialmente da mediação realizada pelos profissionais da escola.

No campo da formação docente, os simulados atuaram como eixo articulador entre teoria e prática, oferecendo condições para que os professores construíssem saberes profissionais situados na realidade de suas turmas. As devolutivas coletivas, o estudo de descritores, as oficinas de análise e reelaboração de itens e os Polos de Formação ampliaram o repertório metodológico dos docentes, promoveram o desenvolvimento do pensamento crítico e contribuíram para consolidar a avaliação como ferramenta de aprendizagem.

Nesse sentido, a principal contribuição dessa experiência é a reafirmação da avaliação como ato pedagógico e político, coerente com uma educação pública democrática e de qualidade social. Como defende Freire (1996), ensinar exige a leitura do mundo antes da leitura da palavra; da mesma forma, avaliar exige ler o processo antes de julgar o resultado. A experiência de Cajamar demonstra que, quando ressignificada na perspectiva formativa, a avaliação torna-se uma prática humanizadora, promotora de autonomia e



favorecedora do desenvolvimento profissional e institucional.

Os avanços identificados ao longo do estudo incluem:

(a) O fortalecimento da cultura de análise pedagógica baseada em evidências; (b) A ampliação do trabalho colaborativo entre professores e coordenação pedagógica; (c) O maior alinhamento entre currículo, avaliação e ensino; (d) O desenvolvimento profissional contínuo e contextualizado dos docentes.

Para continuidade e aprofundamento dessa política, recomenda-se:

(a) diversificar os descritores e os níveis cognitivos contemplados nos simulados; (b) ampliar o uso de itens abertos, tarefas investigativas e situações-problema; (c) aprofundar as formações docentes com foco em análise e interpretação de dados; (d) registrar de forma sistemática as intervenções pedagógicas realizadas; (e) promover a participação ativa dos estudantes no processo avaliativo, fortalecendo autoria e autonomia.

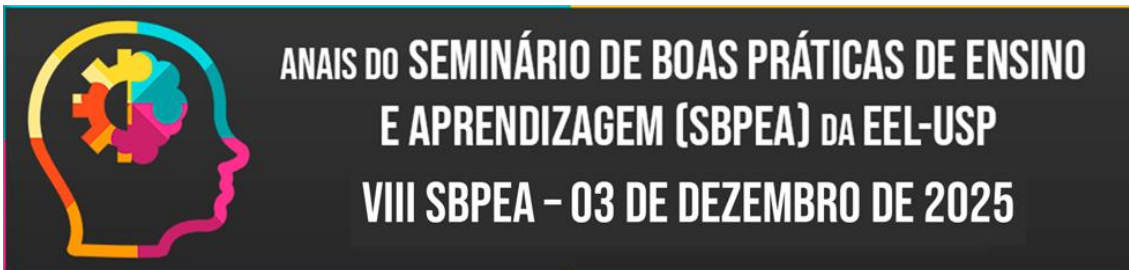
Por fim, reafirma-se que os simulados SAEB, quando compreendidos como instrumentos de diagnóstico, reflexão e intervenção, configuram-se como potentes mediadores do desenvolvimento profissional docente e da melhoria contínua da qualidade da educação pública. A experiência da Rede Municipal de Educação de Cajamar-SP demonstra que a avaliação, assumida em sua dimensão crítica e formativa, contribui para a construção de uma escola reflexiva, inclusiva e transformadora, comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes e com o aprimoramento permanente das práticas educativas.

REFERÊNCIAS

ALRØ, Helle; SKOVSMOSE, Ole. **Diálogo e Aprendizagem em Educação Matemática**. – 2ª Edição. Trad. Orlando de A. Figueiredo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph Donald; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. – 2ª Edição. Tradução: Eva Nick; Heliana de Barros Conde Rodrigues; Luciana Peotta; Maria Ângela Fontes; e Maria da Glória Rocha Maron. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. – Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. – São Paulo: Edições 70, 2011.



BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. – Tradução de Maria João Sara dos Santos e Telmo Mourinho Baptista; Revisor: António Branco Vasco. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 02, p. 373-388, ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?format=html&lang=pt>. Acessos em 03 nov. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep). **Saeb 2001: novas perspectivas**. Brasília, DF: Inep, 2001. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/saeb_2001_novas_perspectivas.pdf. Acesso em: 06 nov. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Matriz de Referência de Matemática – SAEB/Prova Brasil**. Brasília: INEP, 2021.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 7. ed. [Livro digital] – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

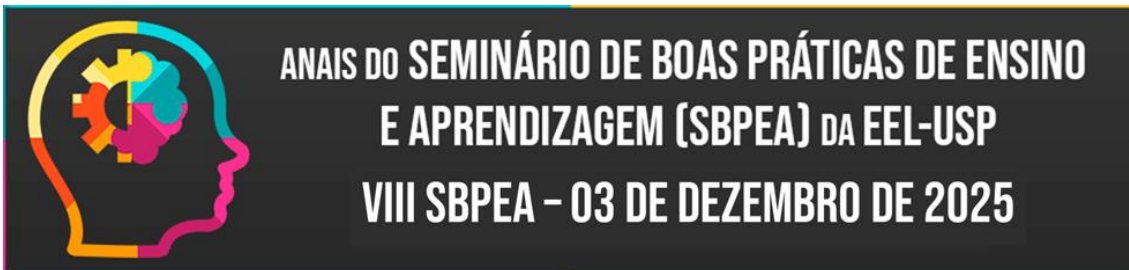
BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade no ensino fundamental**. 4. ed. São Paulo: MEC, 2013.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de Almeida. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. GAME/FAE/UFGM. In. **Estudos & Pesquisas Educacionais** – n. 2, novembro. – Fundação Victor Civita: São Paulo, 2011

CAJAMAR. Diretoria de Educação de Cajamar – SP. – **Ensino Fundamental: Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas** / Diretoria de Educação de Cajamar; ilustração de Paula Santos. – Cajamar: Aprender & Aprender Assessoria e Consultoria Educacional Ltda., 2012. Disponível em: <https://cajamar.sp.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/14/2020/09/ensino-fundamental-matematica-cajamar-junho2012.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2025.

CAJAMAR. Secretaria Municipal de Educação de Cajamar: SME. – SP. **Reorganização da Proposta Curricular de Cajamar**. Cajamar: Saberes Consultoria e Assessoria Educacional Ltda., 2019.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. A árdua tarefa de estabelecer padrões de desempenho escolar. **Cadernos Cenpec | Nova série**, v. 2, n. 3, feb. 2007. ISSN 2237-9983. Disponível: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/1/1>. Acesso em: 23 jan. 2024.



CASTRO, Maria Helena Guimarães. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. **Revista Meta: Avaliação**, v. 1, n. 3, p. 271-296, dec. 2009. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/51/30>. Acesso em: 23 jan. 2024.

CASTRO, Maria Helena Guimarães; FINI, Maria Inês. Uma renovação curricular muito além do currículo. **Cadernos Cenpec | Nova série**, v. 3, n. 5, feb. 2008. ISSN 2237-9983. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/85/100>. Acesso em: 23 jan. 2024.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús & colaboradores. **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais** – v. 3 [recurso eletrônico]; tradução: Claudio Roberto Baptista e Fátima Murad. – 2 ed. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

CURI, Edda; SANTOS, Cíntia Aparecida Bento dos; RABELO, Marcia Helena Marques. Procedimentos de resolução de alunos de 5º ano revelados em itens do Saeb com relação ao Sistema de Numeração Decimal. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 236, 18 abr. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812013000100011. Acesso em 04 nov. 2025.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: UNESP, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. – Tradução de Joice Elias Costa – 3ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. – 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, Henry Armand. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

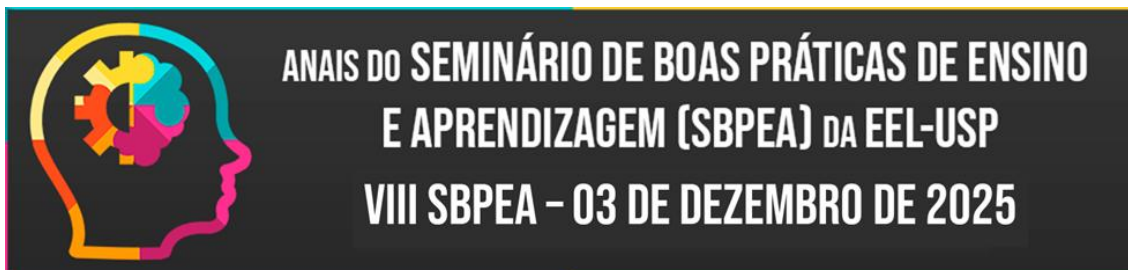
HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação – Mito e Desafio: uma perspectiva construtivista**. – 41 ed. – Porto Alegre: Editora Mediação, 2009b.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. – 30 ed. – Porto Alegre: Editora Mediação, 2009a.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Aprendizagem situada: participação periférica legitimada**. 1 ed. Tradução de Adriano Scandolara. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e**



proposições. [Livro eletrônico] São Paulo: Cortez, 2013.

LÜDKE, Hermengarda Alves (Menga); ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Cristiane. Avaliação Externa e Gestão Escola: Reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @ambienteeducação**, v.5, n. 1p. 70-82, 2012. Disponível em: https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_5_1/educacao_01_70-82.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2016.

NOVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, e270129, 2022. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782022000100601&lng=pt&nrm=iso. Acesso 07 nov. 2025.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. – Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2000.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação Matemática Crítica: a questão da democracia**. 3 Edição. Tradução: Abigail Lins & Jussara de Loiola Araújo. Campinas: Papirus Editora, 2001.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. A educação brasileira e a pandemia de covid-19. In: **Todos pela Educação, (Org.). Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021**. São Paulo: Todos Pela Educação, 2021. p. 13-19. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf?utm_source=site&utm_campaign=Anuario. Acesso em: 10 nov. 2025.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar** [recurso eletrônico]. – Tradução: Ernani F. da F. Rosa; revisão técnica: Nalú Farenzena. – Porto Alegre: Penso, 2014.