

Situação:

Avaliação Educacional: o Saeb, seus pressupostos, finalidades e repercussões

Ana Paula Nogueira Rocha Borges, Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida, Kátia Cristina Lima Santana

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2938>

Submetido em: 2021-09-10

Postado em: 2021-09-17 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: O SAEB, SEUS PRESSUPOSTOS, FINALIDADES E REPERCUSSÕES

ANA PAULA NOGUEIRA ROCHA BORGES¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8580-7716>

SHIRLEY PATRÍCIA NOGUEIRA DE CASTRO E ALMEIDA²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4785-7963>

KÁTIA CRISTINA LIMA SANTANA³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3857-6841>

RESUMO: O presente artigo versa sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), tendo em vista sua incidência na (re)formulação de Políticas Públicas Educacionais no Brasil. Compreendendo seu papel de precursor dos exames de aferição do desempenho dos estudantes e das redes de ensino, nosso objetivo nesse trabalho foi analisar os documentos oficiais que tratam da organização, das características e funções do Saeb, por meio de análise documental dos marcos de referência – Versão 1.0 (2018), acompanhada de uma revisão de literatura. Os resultados indicam que o Saeb traz consigo nuances da ideologia neoliberal ao estabelecer um padrão de competência a ser alcançado pelos estudantes, desconsiderando o contexto social em que estão inseridos, bem como se submete à lógica da produtividade, com conseqüente ranqueamento das escolas participantes. O estudo aponta que os mecanismos de avaliação devem garantir o ensino de qualidade a todos, respeitadas as necessidades específicas de cada estudante e escola, bem como os dados quantitativos devem ser utilizados como tomada de decisão para as práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Avaliação externa, saeb, políticas públicas educacionais, neoliberalismo.

EDUCATIONAL ASSESSMENT: SAEB, ITS ASSUMPTIONS, PURPOSES AND REPERCUSSIONS

ABSTRACT: This article is about Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica (Basic Education Assessment System), in view of its impact on the (re)formulation of educational public policies in Brazil. As a precursor to students and educational networks performance admeasurement exams, we seek to discuss the official documents that deal with the organization, characteristics and functions of Saeb, through research and documental analysis of the Reference Documents - Version 1.0 (2018). The results indicate that Saeb brings with itself nuances of neoliberal ideology by establishing a pattern of competence to be achieved by students, disregarding the social context in which they are inserted, as well as submitting to the logic of productivity, with a consequent ranking of participating schools. The study points out that evaluation mechanisms must guarantee quality teaching for all, respecting the specific needs of each student and school, as well as quantitative data must be used as decision-making tools for pedagogical practices.

¹ Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Janaúba, MG, Brasil. <anapaulanrb1@gmail.com>

² Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Montes Claros, MG, Brasil. <shirley.almeida@unimontes.br>

³ Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB). Salvador, BA, Brasil. <katialimaufbr@gmail.com>

Keywords: External evaluation, saeb, educational public policies, neoliberalism.

EVALUACIÓN EDUCATIVA: SAEB, SUS SUPUESTOS, PROPÓSITOS Y REPERCUSIONES

RESUMEN: Este artículo trata sobre el Sistema de Evaluación de la Educación Básica (Saeb), en vista de su impacto en la (re) formulación de las Políticas Públicas Educativas en Brasil. Como precursor de los exámenes para medir el desempeño de los estudiantes y las redes educativas, se buscó analizar los documentos oficiales que abordan la organización, características y funciones del Saeb, a través del análisis documental de benchmarks - Versión 1.0 (2018), acompañado de una revisión de la literatura. Los resultados indican que el Saeb trae consigo matices de ideología neoliberal al establecer un patrón de competencia a alcanzar por los estudiantes, desconociendo el contexto social en el que se insertan, además de someterse a la lógica de la productividad, con una consecuente clasificación de escuelas participantes. El estudio señala que los mecanismos de evaluación deben garantizar una enseñanza de calidad para todos, respetando las necesidades específicas de cada alumno y escuela, así como los datos cuantitativos deben ser utilizados como toma de decisiones para las prácticas pedagógicas.

Palabras clave: Evaluación externa, saeb, políticas públicas educativas, neoliberalismo.

INTRODUÇÃO

Em tempos de valorização da avaliação, vista como eixo da “modernidade escolar” (FERNANDES, 2009, p. 13), e considerando a premissa de que os estudos estão vinculados ao momento histórico de sua produção, observamos ser apropriado ampliar as discussões sobre seus modelos, sua finalidade e sua prática, de forma a analisá-la em sua dimensão pedagógica, que diz respeito, principalmente, à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Desse modo, este artigo versa sobre a avaliação externa, no entendimento de que a avaliação não possui uma finalidade em si, mas oferece subsídios para a tomada de decisões, apresentando o precursor da verificação do desempenho dos sistemas de ensino: o Saeb. O mote da discussão ora posta funda-se na provocação da capacidade da avaliação externa de incidir sobre a formulação/implementação de Políticas Públicas Educacionais e nas práticas escolares. Nesse sentido, foi escolhido o Saeb para o fomento dessa reflexão, a partir da análise de sua organização e função. Apesar de considerar que o Saeb não possui potencial para o aprimoramento das práticas pedagógicas, propriamente ditas, inicia-se, por ele, a discussão das avaliações externas, analisando sua organização e função, pela contribuição que oferece para as Políticas Públicas Educacionais.

Como itinerário metodológico, realizamos análise documental a partir das informações publicizadas nos sítios eletrônicos oficiais do Inep, MEC e CAEd, bem como dos Documentos de Referência – Versão 1.0 – do Saeb (INEP/MEC, 2018), acompanhada por uma revisão de literatura sobre o tema em questão. Esclarecemos que o CAEd é um centro de pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG responsável pelo desenvolvimento tecnológico de instrumentos de avaliação, bem como de sistemas e gestão da Educação Básica.

Para fins da pesquisa sobre o que é a avaliação externa, como se caracteriza o Saeb e quais as suas contribuições para a formulação de Políticas Públicas Educacionais, objetivamos analisar os documentos oficiais que tratam da organização e das características do Saeb, buscando compreender o que norteia a avaliação externa na Educação Básica, bem como a função do Saeb no sistema educacional brasileiro.

Considerando que o cerne do Saeb é o rendimento do estudante da Educação Básica, Franco (2001) aponta que seus objetivos perseguem o acompanhamento do sistema educacional, a aferição das competências que os educandos adquirem ao longo do tempo, permitindo o estudo de sua evolução [ou não]; consideração da origem social dos estudantes e a relação dos fatores escolares que implicam em seus resultados.

Buriasco (2000, p. 157) tece uma crítica ao salientar que “o conhecimento não existe separado do como e por que é usado, e no interesse de quem”. Logo, a cultura de análise dos aspectos técnicos de proficiência de outros exames de desempenho escolar, por vezes, não deixa claro as premissas e contribuições que as diferentes avaliações externas possuem, sendo, inclusive, desconhecidas por parte dos educadores. Os fundamentos teóricos do conhecimento revelam sua intencionalidade, não estando a avaliação externa alheia ao que se quer atingir com essa aferição de desempenho e a quem interessam os resultados.

Referente ao aporte teórico que subsidia a presente análise documental, Bonamino (2002) apresenta as referências da institucionalização do Saeb e seus instrumentos, entre outros autores que discutem, na mesma esteira, a abrangência das políticas de avaliação que emergem da necessidade de

favorecer o acesso e a permanência dos indivíduos nas escolas, preconizada a democratização da educação.

Sobre a avaliação institucional, Freitas *et al* (2009) e Cotta (2001) afirmam o seu caráter subsidiário ao trabalho pedagógico de sala de aula, oportunizando um *feedback* para a tomada de decisão das escolas avaliadas, independente da *roupagem* de cada gestão do sistema.

Bertagna e Mello (2020) contribuem para o entendimento das entrelinhas dos discursos oficiais sobre a qualidade da educação, vinculada às diretrizes das agências de financiamento, apresentando a lógica de mercado e a adjetivação do termo qualidade.

Ao tratar das reformas educacionais a partir de 1990 e da responsabilização unilateral da escola pelos baixos resultados como novas formas de exclusão do sistema educacional, são apresentadas as críticas de Freitas (2004, 2007) como possibilidade de um novo olhar sobre tais questões.

A mencionada exclusão do sistema educacional pode ser observada pelo estabelecimento de um padrão de qualidade que revela a educação sendo tratada como um produto, distanciando-se da prática social e da premissa de que a educação deve ser promotora da emancipação dos sujeitos. Essa segregação, vinculada à ideologia neoliberal, é discutida à luz das concepções do Marxismo na Educação a partir de Saviani (2011, 2020) e Duarte (2019), refletindo sobre a visão da finalidade da educação e o ideal pedagógico de favorecer a aprendizagem dos estudantes, respeitadas as peculiaridades de cada um.

Assim, a discussão sobre a organização, características e funções do Saeb permite compreender o que norteia a avaliação externa aplicada na Educação Básica, fazendo-se necessário, *a priori*, o estudo sobre o histórico das Políticas Públicas Educacionais de Avaliação no sistema brasileiro.

BREVE HISTÓRICO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE AVALIAÇÃO

A primeira experiência em avaliação sistêmica no território nacional foi em 1988 nos Estados do Paraná e Rio Grande do Norte, aplicada apenas no ensino primário e realizada pelo MEC, representando assim um marco para a ampliação desse tipo de política avaliativa que, atualmente, abrange os três níveis de ensino (BONAMINO, 2002). Apesar de tantas décadas dessa prática de avaliar em larga escala, pouco ainda se sabe, se discute e se domina sobre o assunto, no tocante às suas reais finalidades e repercussões.

Acompanhada a trajetória histórica de implementação da Avaliação Educacional no Brasil, vê-se que, desde 1930, já se manifestava interesse pela avaliação na organização do sistema educacional, inspirado nas experiências de outros países. Na verdade, percebe-se uma *deixa* teórica e política dos países centrais que iniciaram pesquisas de levantamento de dados sobre a educação. Seu nascedouro se dá no discurso dos países desenvolvidos sobre a redução das desigualdades educacionais e de ampliação do acesso à escola. Com base na ideia da democracia via formação do cidadão, iniciaram as intervenções políticas e investimentos financeiros na educação. Ao se discutir a democratização da educação, revelaram-se mais latentes as desigualdades sociais e, conseqüentemente, educacionais, pois não eram (e ainda não são) igualitárias as oportunidades (PASIAN; VELTRONE; CAETANO, 2012).

Contudo, a ideologia mercantil encontra-se velada diante da preocupação com a democratização do ensino, em que a educação se torna um produto e o capital humano é a forma de angariar recursos para a produção. Sobre o capital humano, esclarecemos que é uma teoria que defende a educação como um instrumento de mudança social, ou seja, na medida em que se investe no “fator

humano”, logo esse refletirá uma maior produtividade, favorecendo o desenvolvimento social e econômico da sociedade da qual faz parte. Todavia, esse sujeito qualificado, via formação educacional, na verdade, retorna como força de trabalho para atender o interesse da classe economicamente dominante (CASTRO; ALMEIDA, 2015, p. 76).

Por consequência, a teoria do capital humano vincula-se à ideologia meritocrática que diz respeito à responsabilidade total do indivíduo pelo seu desenvolvimento, ou seja, o seu crescimento se dá por seu mérito, desvinculado de suas condições sociais; ao final, sua formação atenderá às demandas do capital.

Nas palavras de Bonamino (2002, p. 22),

o processo de universalização da educação fundamental e média iria crizar-se com a reivindicação política de preparação escolar para a compreensão da ordem social democrática e dos mecanismos da democracia representativa e com os apelos de economistas e planejadores em favor de uma base escolar que permitisse a qualificação da população ativa ao mundo produtivo.

O Inep, não alheio ao movimento de pesquisas educacionais, verificado no Brasil em 1950, começa a desenvolver projetos e pesquisas de levantamento na educação. Em 1960, houve uma grande expansão da oferta de vagas do ensino primário e secundário, nomenclatura utilizada à época. Na década de 1980, uma preocupação com as taxas de reprovação e evasão dos alunos da Educação Básica, pela inexistência de estudos que mostrassem o atendimento educacional, fomentou a reformulação de políticas de acesso e permanência dos estudantes na escola, que garantissem a progressão contínua e o fluxo de seu percurso escolar, surgindo então as primeiras avaliações no Ensino Fundamental. Além disso, para tanto, era necessário estabelecer estudos que mostrassem qual era o tipo de ensino que estava sendo ofertado e qual o desempenho apresentado pelos estudantes, escolhida então a avaliação pelos sistemas educacionais (BONAMINO, 2002).

Ressalta-se, naquele momento, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), em conferência realizada em Jomtien, na Tailândia, a qual reforça o direito à educação a toda pessoa, exigindo um esforço de ordem mundial, sendo indicado que os problemas sociais e econômicos não seriam amenizados ou, quiçá, superados se não fossem satisfeitas as necessidades básicas de aprendizagem. Logo, a ausência de Educação Básica para todas as camadas da população impediria que os países em desenvolvimento fossem alavancados (UNESCO, 1990).

No entanto, mais uma vez considerada a lógica capitalista do mundo moderno, o fato de perdurar os conflitos da sociedade de classes garantiria a dominação absoluta da ideologia neoliberal. No tocante ao neoliberalismo, podemos dizer que trata-se de uma forma de reação/manifestação de poder no qual utiliza-se de estratégias econômicas, políticas, financeiras, jurídicas e sociais que legitimam a dominação e regulação por parte “dos organismos multilaterais que financiam as economias dos países”, de forma a manter sua hegemonia e controle frente à crise do capitalismo (LÉLIS, 2015, p. 297). Portanto, é preciso um olhar crítico para esse humanismo falseado, retratado no discurso, abrindo portas para os vultuosos financiamentos na educação, pelas agências internacionais, considerando que o Brasil era um dos países que precisava alavancar para atender o progresso social, econômico, cultural e a cooperação internacional, tão bem descritos no documento (JÚNIOR; MAUÉS, 2014).

Sendo a avaliação utilizada como um mecanismo de regulação, diante da preocupação com a democratização do ensino e, por conseguinte, com as taxas de repetência escolar, na década de 1990, a política educacional já apresentava a avaliação como peça central dos sistemas educacionais. De acordo com Araújo e Fernandes (2009), a democratização do ensino se refere à ampliação de oportunidades de escolarização, tendo em vista seu “imperativo político” de garantir o ensino a todos os indivíduos, bem como o mínimo existencial para essa oferta (ARAÚJO e FERNANDES, 2009, p. 126). Sua importância foi destacada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), promulgada uma década após a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB/1988). Uma vez que perdura o desafio de garantir a todos o acesso ao ensino e, tendo acesso, que permaneçam, aprendam e se desenvolvam para se inserirem na sociedade, e partindo da premissa de que a comunidade receba do Poder Público a melhor educação que lhe possa oferecer, há que se desenvolver práticas pedagógicas que evitem o fracasso escolar (PASIAN; VELTRONE; CAETANO, 2012), ou seja, tanto no caráter pedagógico como social, o que se espera é que os estudantes concluam seu percurso escolar e, principalmente, se dignifiquem como pessoa humana pela apropriação de conhecimento.

O Parecer do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE/MG) nº 1.132/97 que regulamenta a LDBEN nº 9.394/96 preceitua a necessidade de utilização de mecanismos diagnósticos das possibilidades e dificuldades dos estudantes, ressaltando a avaliação em seu caráter formativo e não classificatório, reconhecidas pelo legislador as díspares condições sociais, econômicas, psicológicas, afetivas, físicas, entre outras, que implicam diretamente no desempenho escolar (MINAS GERAIS, 1997).

Com base nas discussões de Freitas (2009), é importante esclarecer, no tocante às Políticas Públicas Educacionais, que não sejam confundidas com Políticas de Governo, por seu caráter transitório, mas sejam reconhecidas como Políticas de Estado uma vez que, entre os princípios constitucionais, há o da continuidade do serviço, dirigido também aos processos de avaliação e de regulação e sistemas.

Ainda em 1990, com os questionamentos sobre o papel estatal na melhoria da qualidade social do ensino e sua capacidade de gerir os serviços sob sua responsabilidade, são intensificadas ações de avaliação dos processos educativos, especificamente com avaliações em larga escala, reguladas por agências/bancos internacionais que financiam, por meio de empréstimos, o desenvolvimeno de ações econômicas e sociais em países com renda percapta média ou baixa, incluindo o Brasil, como, por exemplo, o Banco Mundial – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Segundo Júnior e Maués (2014), essa orientação das Políticas Públicas Educacionais pelos organismos multilaterais frente aos países periféricos justifica-se pelo fato de a educação ter deixado de ser vista como uma fronteira econômica para representar a possibilidade de qualificação de mão de obra para o sistema capitalista. Lélis (p. 109, 2015) assevera que “no âmbito da sociedade capitalista moderna, outros tantos trabalhos descortinam como a educação, escolarizada ou não, vem tornando-se um instrumento de assujeitamento de homens”, no qual se captura o “saber”, o “fazer” do indivíduo (ALVES *apud* LÉLIS, 2015, p. 113), bem como sua subjetividade, de forma a subordiná-lo corpo e mente como força de trabalho para o sistema de capital, vinculado à lógica da produtividade, ou seja, sua formação intelectual e física devem converter-se em mão de obra qualificada que atenda aos interesses do capitalismo.

Inclusive, o Saeb passou a ser parcialmente financiado pelo Banco Mundial, apresentando, desse modo, as concepções e influências dos investidores externos, o que desencadeou a fixação de

padrões de desempenho e controle de resultados a serem alcançados pelas escolas e estudantes, alterando o sentido primeiro da avaliação (SOUZA; OLIVEIRA, 2010).

Há críticas sobre a questão de as avaliações externas atenderem as exigências das agências internacionais avaliadoras, na medida em que ditam o currículo e apresentam a Educação formal como a única aceita, em detrimento da Educação não formal, defendendo que há conhecimentos historicamente sistematizados que devem ser ensinados, contudo reconhecem que o indivíduo também adquire conhecimentos em suas experiências sociais, extra-escolares, em práticas e espaços diversos, que não apenas na escola e, por isso, o indivíduo deve ser formado para a vida e não apenas ensinar para fazer testes.

À vista disso, Lopes (2018, p. 26-27) afirma que a Educação extrapola “ensinar conhecimentos, transmitir conteúdos e produzir resultados em exames”, haja vista que se conecta à identidade e diversidade dos estudantes, contrapondo ao “pressuposto sujeito educado universal”. E portanto,

se remete à cultura, aos processos de identificação imprevisíveis e incontrolláveis, à constante dinâmica incomensurável entre permanência e mudança (só se produz algo novo, com base em uma tradição; só se constrói uma tradição, pela mudança de seus sentidos).

Referente à intenção do Banco Mundial, Júnior e Maués (2014, p. 1141) pontuam que a referida agência “reconhece a importância das reformas educacionais para consolidar a democracia liberal e promover a estabilidade política” [o que justificaria seu interesse em financiar], ou seja, revela que um maior número de indivíduos deve estar submetido a essa lógica, para se “evitar protestos e descontentamento social”, pois se é educado para saber fazer e não para saber pensar, apresentando-se como um mecanismo de controle social.

Todavia, historicamente se percebe que o financiamento da educação, no qual se sustenta a efetivação de uma Política Pública, não se mantém de tal forma que garanta êxito, visto que é oneroso educar a base e, com isso, o que se gasta para avaliar deveria ser revertido para ofertar melhores condições para ensinar. Consoante a essa reflexão, Horta Neto (p. 90, 2010) afirma que alguns autores como Barreto

alegam que, diante da escassez de recursos, o alto custo desses sistemas tem consumido os recursos que poderiam ser utilizados para a realização de estudos e pesquisa menos custosos, que também teriam potencial para melhorar o sistema escolar. Além disso, essa mesma escassez, que impede até mesmo as medidas educacionais mais básicas de serem utilizadas, impossibilita que os sistemas invistam outros recursos financeiros para solucionar os problemas apontados pela avaliação. Assim, os problemas só estariam sendo apontados e nada efetivo estaria sendo feito.

Sendo assim, para que os sistemas de ensino se desenvolvam, é preciso que sejam mobilizados recursos para o enfrentamento dos problemas apontados pelas avaliações externas. Conforme Bonamino (2002), o Saeb, especificamente, trata-se de um sistema de avaliação que abarca o Ensino Fundamental e Médio e, por isso, se volta para a etapa de ensino de maior concentração de oferta pública e gratuita. Em suma, é no Ensino Fundamental que se encontra o maior número de pobres, já excluídos de tantos outros direitos sociais.

Nesse contexto, Bertagna e Mello (2020) realizam uma reflexão oportuna, quando apontam que esse aparente fortalecimento e incentivo ao Ensino Fundamental, nos países em desenvolvimento, demonstram uma abertura para a privatização gradual da Educação Pública, uma vez que o Poder Público

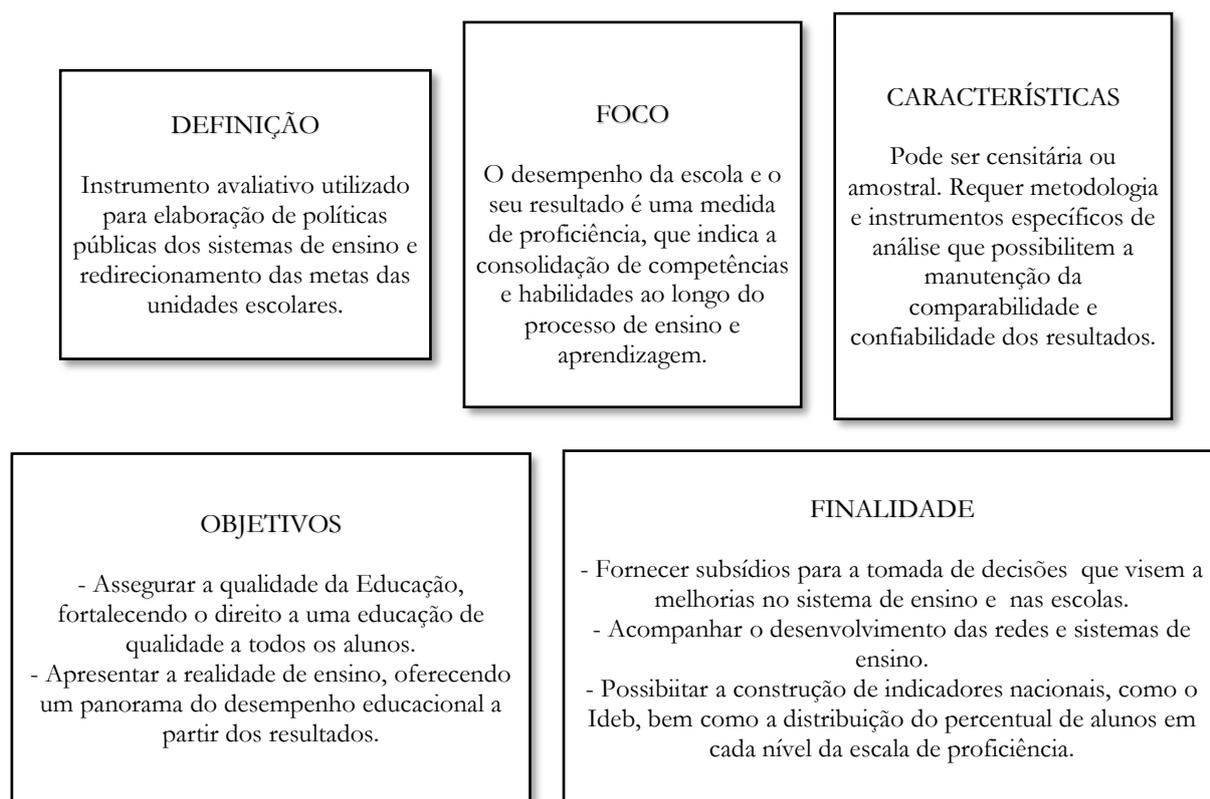
se mostra *ineficiente* para manter a Educação Básica. Na lógica capitalista do Banco Mundial, “uma educação ‘básica’ seria necessária para minimizar a pobreza, ter controle de fecundidade e melhoria da saúde” (BERTAGNA; MELLO, 2020, p. 291), reafirmando os pressupostos neoliberais que visam lucros, competição e influência direta na gestão pública. Portanto, a formação humana e cidadã por meio da educação dos mais pobres dá lugar à lógica mercantil da educação como mercado bem favorável, pois se alavanca a formação de indivíduos qualificados que retornarão como força de trabalho para as atividades econômicas, ou seja, o investimento mantém a exploração da classe operária.

CONCEITUANDO AVALIAÇÃO EXTERNA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Vários são os instrumentos avaliativos na área educacional que visam acompanhar o desempenho dos sistemas de ensino. Pensados integralmente, podem apresentar importantes informações sobre a gestão, os professores, condições de trabalho, e desempenho dos estudantes, haja vista que tudo converge na finalidade pedagógica maior, que é a oferta de um ensino de qualidade, bem como fomenta diretrizes para as Políticas Públicas Educacionais.

Na ideia de articulação intrínseca ao sistema, a avaliação externa deve dialogar com a avaliação interna, no âmbito de cada escola e da sala de aula, especificamente. Todos os diagnósticos de aprendizagem precisam comungar para a melhoria das práticas de ensino e de aprendizagem, na medida em que os sujeitos escolares reconhecem os dados e deles fazem uso para a tomada de decisões. O entendimento é que, sistemicamente, há três níveis de avaliação, quais sejam: em larga escala, da escola e da sala de aula, em que um não se sobrepõe ao outro, mas formam um elo de coleta de informações sobre o desempenho, frente ao ensino ofertado (FREITAS, 2009).

Retomando o mote deste artigo, apresentamos a conceituação de avaliação externa. Para isso, buscamos no CAEd/UFJF as suas referências, indicadas na Figura 1, a seguir.

Figura 1: Conceituação da Avaliação Externa

Fonte: Elaboração da autora (2021) a partir do CAEd (2021).

Em suma, a avaliação externa verifica o desempenho dos alunos e, conseqüentemente, a qualidade da Educação ministrada, utilizados seus dados para balizar Políticas Públicas Educacionais voltadas para a melhoria do ensino. É algo macro, tendo em vista que envolve os sistemas de ensino no fomento de diretrizes para a educação nacional ou estadual. Para tanto, se vale de escalas de proficiência nas quais seus intervalos mostram a aquisição de competências no componente curricular avaliado.

As competências se referem à uma matriz de referência que não pode ser confundida com propostas curriculares, estratégias de ensino ou diretrizes pedagógicas (INEP/MEC, 2019). Sobre a noção de competência, encontra-se disposta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018), vista como a mobilização de “comportamentos globais”, “desdobrados em habilidades” e conhecimentos, para que os indivíduos solucionem demandas de sua vida cotidiana, sendo essa a meta a ser atingida pelas avaliações externas (MACEDO, 2018, p. 33).

Nesse sentido, o currículo proposto na BNCC é a base das avaliações, seja em seu nível interno ou externo, uma vez que expressa os objetivos da Educação formal. Já as matrizes de referência, utilizadas nas avaliações externas, apresentam o objeto de uma avaliação e é formada por um conjunto de descritores que mostram as habilidades básicas, consideradas essenciais para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes ao longo das etapas de escolaridade, passíveis de serem aferidas em testes padronizados de desempenho. Logo, pode-se afirmar que, referente ao planejamento pedagógico, o norteador é o currículo, por primazia.

Todavia, consoante à concepção de currículo discutida por Macedo (2018, p. 29), na qual cita as ideias de Greene (1977), é que além dos saberes socialmente prescritos e historicamente ensinados, o

currículo escolar deve englobar experiências que permitam ao estudante compreender “seu próprio mundo da vida”. Nesse sentido, Lopes (2018) acrescenta que o currículo escolar precisa ser definido por concepções, saberes, conteúdos e metodologia associados às demandas contextuais de cada escola, buscando o desenvolvimento integral do estudante, para garantir a qualidade social do ensino ministrado.

Percebe-se que há implicações na aprendizagem dos estudantes quando o currículo é afetado pelo que é avaliado, uma vez que “acabam por ter efeitos nefastos sobre o currículo, empobrecendo-o, sobre o ensino, demasiado condicionado pelo que “cai no exame”, sobre o desenvolvimento de competências de resolução de problemas por parte dos alunos e das decisões políticas (FERNANDES, 2009, p. 112).

E na amplitude dessa reflexão, com vistas ao estudo sobre o sistema de avaliação brasileiro, iniciamos a análise do que atestam os documentos quanto ao Saeb, suas características, objetivos e função e como é tratado nos documentos escolares das escolas pesquisadas. Para tanto, é salutar discorrer sobre a metodologia adotada para a coleta das informações sobre o objeto de estudo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: CARACTERIZANDO O SAEB

Para o desenvolvimento desta pesquisa, realizamos um estudo de natureza qualitativa, por seu “enfoque crítico participativo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 117) e, tendo em vista que esta pesquisa possibilita a observação e análise do pesquisador perante o objeto investigado, com enfoque no processo, não se admite uma visão “isolada” ou “estanque”, haja vista que “ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 137). Face a essa escolha metodológica, utilizamos a técnica da pesquisa documental, a qual se restringe a coletar informações por meio de documentos que têm como fonte os arquivos públicos dos tipos digitais e escritos, conforme classificação referenciada por Lakatos e Marconi (1991).

Respeitado o entendimento de Bardin (1977) de que a análise documental transforma a informação original de forma mais facilitada e/ou condensada para “sua consulta e referência”, ressaltamos, quanto à técnica de pesquisa escolhida, que,

enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objectivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo) com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo) (BARDIN, 1977, p. 45).

Nessa perspectiva, apresentamos o que compõe o Saeb, a partir das informações exibidas nos sítios eletrônicos que tratam das avaliações externas no Brasil, assunto definido de pesquisa, tais como MEC, Inep e CAEd/UFJF – plataformas de busca utilizadas. Nesse contexto, procedemos à análise documental dos Documentos de Referência – Versão 1.0 – do Saeb (2018).

Inicialmente, realizamos uma pesquisa junto aos sítios eletrônicos dos órgãos oficiais mencionados, para obter informações sobre as avaliações externas aplicadas no Brasil. Após o estudo dessas informações, inclusive do percurso histórico das Políticas Públicas Educacionais de Avaliação, constatamos que o Saeb representa a concretização dos mecanismos de avaliação externa no Brasil e, por isso, a necessidade de analisar sua organização, características e funções por meio da análise dos Documentos de Referência – Versão 1.0, localizados no sítio eletrônico do Inep/MEC (2018).

A escolha dessas instituições se deu pela abrangência das informações publicizadas por elas considerando as avaliações externas realizadas no Brasil. Para tanto, faz-se oportuno descrever a competência de cada um dos órgãos escolhidos:

- O Ministério da Educação é o órgão, em esfera federal, responsável por todo o sistema educacional brasileiro, da Educação Básica ao Ensino Superior, no qual elabora e executa a Política Nacional de Educação (BRASIL, 1998).
- O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira é uma autarquia federal vinculada ao MEC que subsidia a formulação de políticas educacionais (INEP/MEC, 2017).
- O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação é uma instituição da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG, reconhecido nacionalmente pela execução de programas de avaliação na área educacional, contribuindo na formação de gestores da educação pública (CAEd/UFJF, 2021).

Especificamente sobre os Documentos de Referência – Versão 1.0 – do Saeb (2018), este se constitui como um conjunto de documentos orientadores das edições do Saeb quanto à Matriz-Mestre e às Matrizes de Referência para os questionários e testes cognitivos e tudo o que é pertinente à produção de suas informações (INEP/MEC, 2018).

Nesse sentido, conforme Godoy (1995), entendemos que a análise de documentos pode representar um olhar inovador, pois apresenta o estudo de determinado tema com base nos dados registrados nos documentos, permitindo, ao pesquisador, imprimir uma postura analítica, e abrindo espaço para interpretações ainda não realizadas.

SAEB: COMPOSIÇÃO E CARACTERÍSTICAS

É fato que a avaliação das redes de ensino precisa ser constantemente analisada, de forma a acompanhar as demandas necessárias para o aprimoramento dos processos de ensino e de aprendizagem. Enquanto os gestores fazem questão de mantê-la, estudiosos questionam sua veracidade, e há o crescimento de pesquisas que discutem seus pontos e contrapontos, possibilitando o alargamento dos horizontes para o aperfeiçoamento das avaliações sistêmicas. Nesse sentido, Bonamino (2002, p. 13) critica o desconhecimento dos professores sobre o Saeb, apesar de ser o “precursor da política ampla de avaliação implementada nos anos 90”. Logo, o que é o Saeb? Podemos defini-lo como uma avaliação que focaliza os sistemas de ensino responsáveis pelo Ensino fundamental e Médio, na rede pública e privada brasileira. Apesar da nomenclatura, é importante ressaltar que o Saeb não é um sistema, conforme esclarecem Franco (2001) e Bonamino (2002).

Vieira (2019, p. 751) afirma que 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.

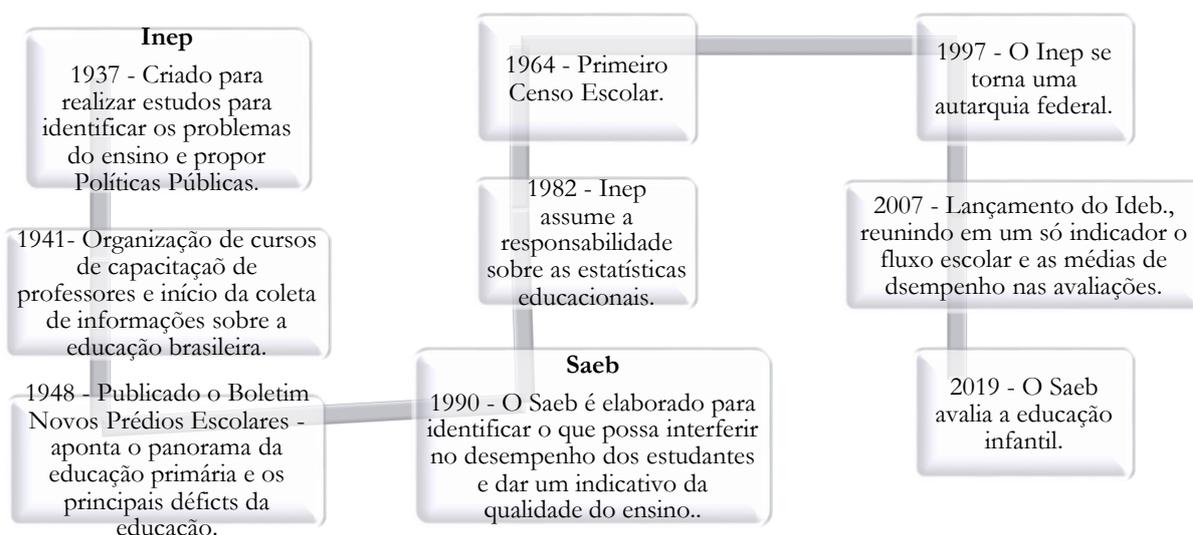
O Saeb é de responsabilidade do Inep, autarquia vinculada ao MEC, tendo sido criado em 1990 e realizado bianualmente desde 1995. Sua abrangência acoberta todos os estados brasileiros e o

Distrito Federal, com aplicação de testes de natureza amostral com base na TRI. Seu objetivo é avaliar a qualidade do ensino ministrado, mediante aferição de conhecimentos e habilidades dos estudantes, buscando a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades educacionais (COTTA, 2001; FRANCO, 2001).

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” (BRASIL, 2018), possibilitando “ações voltadas à correção das distorções e debilidades identificadas nas redes de ensino” (BRASIL, 2018). Além disso, a realização e divulgação dos resultados são formas do poder público *prestar contas* de qual ensino vem sendo ofertado e em que condições é desenvolvido.

Diante da importância de se apresentar uma síntese do percurso histórico de constituição do Saeb e do Inep (que o coordena), buscamos, no sítio eletrônico do Instituto, a linha de tempo ilustrada na Figura 2, a seguir.

Figura 2: Percurso histórico de constituição do Saeb e do Inep



Fonte: Elaboração da autora (2021) a partir do INEP/MEC (2020).

Ao Inep é atribuída a formulação de Políticas Públicas Educacionais que contribuam para o desenvolvimento econômico e social do Brasil, atuando no contexto das avaliações, exames e indicadores da Educação Básica, possuindo ainda ações internacionais. Percebe-se que o Inep agrega 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 (INEP/MEC, 2020).

Faz-se oportuno, portanto, abordar a metodologia do Saeb, que adota testes aplicados aos estudantes do 2º (amostral), 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, elaborados a partir de matrizes de referência. A matriz de referência é um recorte das competências sistematizadas e que são consideradas básicas a serem ensinadas e aprendidas em cada ano de escolaridade. Na definição

da matriz de referência são estabelecidos conteúdos a serem avaliados e quais níveis de desempenho necessários e, a partir desse levantamento, são construídos os testes (FREITAS, 2009).

Os conteúdos que compõem as matrizes de referência retratam as competências e habilidades que se espera alcançar em cada componente curricular avaliado dos três anos de escolaridade escolhidos pelo Saeb (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas), sendo divididos em descritores, que são as habilidades que baseiam os itens dos componentes curriculares.

Os itens da avaliação são elaborados mediante a matriz de referência, na qual utiliza-se a tecnologia da Teoria de Resposta ao Item, mais conhecida como TRI. A TRI, além de considerar o número de acertos, também analisa a habilidade do avaliado e a característica das questões, sendo o item a unidade básica de análise. Assim, considera-se que o número de questões por nível de dificuldade afeta o resultado. O referido item é qualificado nos parâmetros de: “poder de discriminação, que é a capacidade de um item distinguir os estudantes que têm a proficiência requisitada daqueles quem não a têm; grau de dificuldade e possibilidade de acerto ao acaso (chute)” (MEC, 2018).

Ressalta-se, portanto, que não se confunde matrizes de referência com currículo, estratégias ou metodologia de ensino, uma vez que elas representam apenas um recorte do currículo baseado no que se pode ser aferido da aprendizagem, convertido em escalas de proficiência (INEP/MEC, 2020).

De acordo com o que está publicizado no sítio eletrônico do Inep (2020), é importante salientar que as escalas de proficiência podem

ser visualizadas como uma régua construída com base nos parâmetros estabelecidos para os itens aplicados nas edições do teste. Em cada ciclo de avaliação, o conjunto de itens aplicados nos testes de desenvolvimento é posicionado na escala de proficiência a partir dos parâmetros calculados com base na Teoria de Resposta ao Item (TRI). Após aplicação do teste, a descrição dos itens da escala oferece uma explicação probabilística sobre as habilidades demonstradas em cada intervalo da escala.

Assim, o que se ressalta da TRI é que ela permite a elaboração de escalas de desenvolvimento dos estudantes, que por fim possibilitam mapear os dados.

A divulgação dos resultados do Saeb é realizada por meio de relatórios consolidados, sistemas de acesso a resultados ou boletins de desempenho, por Estado, municípios e escolas, tendo variações em cada edição do Saeb. Há ainda as Narrativas Multimídia, uma plataforma digital e interativa do sítio eletrônico do Inep, que revelam os resultados em formato ilustrado e animado (documentários, gráficos, ilustrações), que facilitam a sua visualização, consoante à oferta de “subsídios para a elaboração, monitoramento e aprimoramento das políticas públicas educacionais, promovendo análise e estudo dos resultados obtidos nos testes (INEP/MEC, 2020).

Em seus 30 anos de existência, o Saeb vem sendo submetido a mudanças. Destaca-se, entre elas, a alteração na nomenclatura, que foi unificada para Saeb, não sendo mais utilizadas as denominações de Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA e Avaliação Nacional de Rendimento Escolar – Anresc (Prova Brasil). O Saeb ora contempla toda a Educação Básica – da Educação Infantil ao Ensino Médio. Outra alteração se dá em sua aplicação em anos ímpares, com divulgação dos resultados em anos pares (INEP/MEC, 2020).

Diante do que se propõe no Saeb, nesses 30 anos de avaliação, analisamos o teor de parte de seus Documentos de Referência a fim de compreender o que o norteia e qual a sua função no sistema educacional no Brasil.

PESQUISA E ANÁLISE DOCUMENTAL: DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA – VERSÃO 1.0 – DO SAEB (2018)

A pesquisa documental foi realizada mediante análise dos Documentos de Referência – Versão 1.0 – do Saeb (2018), elaborados pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica – Daeb, de responsabilidade do Inep, nos quais foram selecionados os documentos e as informações contidas em sua Introdução, Pressupostos Legais e Normativos e no Breve Histórico da Constituição da Matriz de Avaliação do Saeb.

Mediante fichamento do conteúdo e considerando o objetivo proposto para este artigo, organizamos quadros com as categorias que foram analisadas. A identificação dos quadros dar-se-á pelos seus eixos de discussão do referido documento. No Quadro 1, a seguir, apresentamos o Histórico da Constituição da Matriz de Avaliação do Saeb para, em seguida, tecer nossa análise.

Para tanto, a codificação ID refere-se à identificação do assunto pelo sumário do texto do Documento de Referência (H1, H2, H3 – Histórico); quanto ao eixo de discussão, trata-se do excerto do texto extraído da pesquisa referente ao citado Histórico; e a palavra-chave, o conceito analisado.

Quadro 1: Histórico da Constituição da Matriz de Avaliação do Saeb do Documento Referência – Versão 1.0 – do Saeb (2018)

ID	Eixo de discussão	Palavras-chave
H1	O resultado da educação escolar não se limita ao desempenho alcançado pelos estudantes nas avaliações externas e, portanto, não pode se resumir a medir apenas sua aprendizagem nas áreas de conhecimento curriculares contidas nos testes cognitivos.	Aprendizagem
H2	O “aluno educado” vai depender do contexto em que está inserido, dos insumos necessários para sua produção e dos processos utilizados para garantir seu desenvolvimento, dentro de uma perspectiva de integralidade. O produto da escola é o “aluno educado” (p. 15).	Padrão de desempenho Neoliberalismo
H3	O financiamento educacional, os impactos das desigualdades sociais e regionais nas práticas pedagógicas, os contextos culturais nos quais se realizam os processos de ensino e aprendizagem, a qualificação, os salários e a carreira dos profissionais da educação, as condições físicas e os equipamentos das instituições educativas, o tempo diário de permanência do aluno na instituição, a gestão democrática, os projetos político-pedagógicos e os planos de desenvolvimento institucionais construídos coletivamente, o atendimento extraturno aos estudantes e o número de estudantes por professor na escola em	Financiamento

todos os níveis, etapas e
modalidades, nas esferas pública ou privada (p. 14).

Fonte: Elaboração da autora com base em Documentos de Referência – Versão 1.0 – do Saeb (2018)* Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/saeb_documentos_de_referencia-versao_1.0.pdf.

Tendo como foco a (re)formulação de Políticas Públicas Educacionais que garantam as condições necessárias para a melhoria da qualidade social da educação e favoreçam a aprendizagem efetiva e significativa dos estudantes, as avaliações externas devem avaliar, primeiramente, as próprias Políticas Públicas Educacionais. Do contrário, apenas os estudantes, os professores, os gestores, as escolas são avaliadas, sendo que eles não representam todas as lacunas do Sistema Educacional. De acordo com Freitas (2007, p. 975), “há falhas nas escolas, mas também nas políticas”. Por isso, a responsabilização pelo mau desempenho nas avaliações, que refletem o ensino ministrado (ou pelo menos deveria refletir), deve ser de ordem bilateral, para não ensejar *rigor* para uns [escolas], *relativização* para outros [Estado].

À luz das ideias de Saviani (2013, p. 26), a análise das Políticas Públicas Educacionais remete ao entendimento de que a educação “é um ato político”, ou seja, está alinhada à realidade social. “Ela é determinada pela sociedade na qual está inserida”, estando interligados, portanto, os processos educacionais e sociais.

Ao constar no Documento Orientador do Saeb, descrito acima, que o produto da escola é o “aluno educado” (2018, p. 15), confirma-se que a lógica é pensar a educação como serviço e não como um direito de todos, conforme disposto na CRFB/1988. Esse perfil de “aluno educado” estará sujeito a perpetuar a ordem social existente, pois os que atingirem o padrão de desempenho serão bem-sucedidos e aqueles que não, serão relegados – manutenção da sociedade de classes (SAVIANI, 2013).

Ainda conforme Saviani (2020, p. 107), a concepção produtivista vem mantendo sua hegemonia nas últimas quatro décadas, com a alteração de enfatizar o desenvolvimento de “capacidades e competências” na escola, necessárias para “uma melhor posição no mercado de trabalho”. Nesse sentido, a educação institucionalizada vem legitimando os interesses dominantes da sociedade capitalista da qual faz parte (Mészáros, 2008), sendo o sujeito educado para se manter como força de trabalho [prática pela prática], afastando os fundamentos teóricos do conhecimento que o faria pensar para fazer. Tendo como foco as competências, distancia-se da formação humana, emancipatória, para que o sujeito atenda às demandas do capital.

Nesse sentido, vale frisar que a educação pode ampliar as oportunidades de emprego, mas não garanti-lo, pois, no capitalismo, não há vaga para todos. A escolaridade seria um investimento individual. Desde o registro dos termos, observam-se os princípios neoliberais do capitalismo, tais como produzir, qualificar, nos quais baseiam-se as três teses apresentadas por Lélis (2015, p. 268), ao citar Souza (2002): 1) estabelecimento de “parâmetros de qualidade” que noteiam as Políticas Públicas Educacionais; 2) a má aplicação de recursos em políticas sociais; 3) a “produtividade do trabalho escolar”, apesar da universalização do ensino.

No sistema do capital, a educação é vista como mercadoria e atende a lógica do consumo e do lucro (Mészáros, 2008), despertando o interesse de financiadores, como o Banco Mundial e, para tanto, são estabelecidos índices educacionais e metas de desempenho. Seja investimento de recursos, seja investimento individual, nota-se a lógica mercantil na educação da classe popular, maior clientela da

Educação Pública, assegurando que esses sujeitos internalizem a posição social que lhes foi atribuída hierarquicamente, resignado ao domínio dos interesses de quem financia e estabelece os padrões de desempenho.

No Quadro 2, a seguir, apresentamos as Principais informações contidas na Introdução dos Documentos Referência do Saeb. Esclarecemos que a codificação ID refere-se à identificação de três objetivos do Saeb (O1, O2, O3 – Objetivos); quanto ao eixo de discussão, trata-se do excerto do texto extraído na pesquisa referente à Introdução; e a palavra-chave, o conceito analisado.

Nessa proposta de discussão, o Quadro 2 apresenta informações sobre os objetivos do Saeb no âmbito da Educação Básica.

Quadro 2: Principais informações da Introdução dos Documentos Referência – Versão 1.0 – do Saeb (2018)

ID	Eixo de discussão	Palavras-chave
01	Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no país em seus diversos níveis governamentais (p. 6).	Qualidade Equidade Eficiência
02	Produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas regiões e Unidades da Federação e, quando possível, para os municípios e as instituições escolares, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento das séries históricas (p. 6).	Comparabilidade dos dados
03	Subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil (p. 6).	Políticas Públicas

Fonte: Elaboração da autora com base em Documentos de Referência – Versão 1.0 – do Saeb (2018)* Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/saeb_documentos_de_referencia_versao_1.0.pdf.

A partir dos excertos retirados do texto introdutório, verifica-se o objetivo do Saeb de diagnosticar a Educação Básica e contribuir para a Educação Básica para tomada de decisões sobre a reformulação de Políticas Públicas (COTTA, 2001). No entanto, a discussão aqui proposta parte de uma análise sobre o que está registrado no documento oficial analisado, na medida em que apresenta dispositivos neoliberais, como qualidade, equidade e eficiência.

Na lógica de mercado, o termo qualidade passa a ser empregado no sentido de qualidade total, vinculado à produtividade. Nesse sentido, conforme Bertagna e Mello (2020), carrega em si o reforço do mérito e do esforço individual. Ao contrário do entendimento pedagógico de que a qualidade é a garantia de uma aprendizagem efetiva e significativa, conforme elencado nos Projetos Político-Pedagógicos das unidades escolares, em que os aspectos qualitativos se sobrepõem aos aspectos quantitativos, o ordenamento jurídico disposto na CRFB/1988 e na LDBEN nº 9.394/1996 não deixa claro qual é a referência de qualidade, quais condições, materiais e infraestrutura possibilitam alcançar a qualidade do ensino.

A qualidade ainda se refere ao contexto histórico, social, político e econômico, pelos fatores internos e externos que implicam nos processos de ensino e de aprendizagem. Portanto, o indicador de qualidade é apenas um recorte que não alcança todos os fatores que permeiam e/ou perpassam o ensino.

Desse modo, o mecanismo de avaliação do Saeb pode representar pressupostos do capitalismo neoliberal de controle e regulação, ao propor a transferência “do poder de regularização do Estado para o mercado” (FREITAS, 2009, p. 54), ou seja, o Estado se desresponsabiliza de um controle que é seu para atribuí-lo ao mercado.

O estabelecimento de metas gera conflitos entre as escolas e os professores, principalmente pela competição e individualismo. No cotidiano escolar podem ser vistos momentos para tratar, especificamente, das avaliações externas, bem como treinamento de questões e descritores com os estudantes, preparando-os para as provas. Nas palavras de Cotta (2001, p. 94) “avaliar significa formar um juízo de valor com base na comparação entre uma situação empírica e uma situação ideal”. Assim, o ranqueamento traduz a segregação e exclusão, típicos da lógica capitalista, pela disparidade entre o real e o ideal, e logo não permitirão a igualdade pregada pelos objetivos do Saeb.

De acordo com Bertagna e Mello (2020, p. 295), essa afirmativa mantém relação com a eficiência, pois

a avaliação externa em larga escala, dentro do atual contexto social, projeta a aplicação da lógica de controle dos resultados na educação como uma ideia de produção de eficiência entre os consumidores, pautada no individualismo e, conseqüentemente, relacionada ao mérito próprio pontuado pela perspectiva neoliberal.

Se a equidade é o tratamento diferenciado aos desiguais, como melhorar a educação dos menos favorecidos em acesso, condições de permanência, materiais didáticos, se até mesmo os recursos financeiros não são distribuídos equitativamente? Há uma certa incoerência na proposta da equidade, num cenário liberal que, por natureza, é excludente. Educar a pobreza custa caro, o que justificaria [talvez] gastar mais em avaliação do que com a garantia de condições para ensinar. Consoante a essa afirmação, Freitas (2007, p. 981) assevera que

o fato é que, para ensinar a pobreza, teríamos de gastar muito mais com educação, pois ela exige estratégias pedagógicas mais caras, já que mais personalizadas. Não poderíamos ter o número de alunos elevado em sala de aula, o que demandaria mais escolas. Não poderíamos tratar diferenciadamente a pobreza, do ponto de vista metodológico, deixando-a em trilhas secundárias que a remetem ao nada. Tudo isso custa.

Nesse sentido, ainda acrescenta: “a pobreza perambula pelo interior das escolas. Pusemos a pobreza na escola e não sabemos como ensiná-la. Nenhum processo de avaliação externo resolverá isso” (FREITAS, 2007, p. 979). Na proposta maior de ensinar a todos, na perspectiva da igualdade, e a cada um, respeitada a equidade, deve-se superar o entendimento equivocado de maquiagem o fracasso escolar.

No entendimento do potencial pedagógico da avaliação, ressalta-se a importância do Saeb para a sua cultura, todavia ele “precisa identificar quem são seus usuários preferenciais e se manter permanentemente focado em seus interesses e necessidades (COTTA, 2001, p. 100). O que se vê é que a melhoria da qualidade da educação tem se dirigido ao cumprimento das metas e indicadores das avaliações externas, eixo das Políticas Públicas de Avaliação na atualidade.

A fim de analisar os Pressupostos Legais e Normativos do Saeb, elaboramos o Quadro 3, a seguir, que apresenta os eixos de discussão que pautam essa análise. O referido Quadro apresenta a codificação ID como identificação do assunto pelo sumário do texto do Documento de Referência (P1, P2, P3 – Pressuposto); o eixo de discussão trata do excerto do texto extraído na pesquisa sobre os Pressupostos Legais e Normativos; e a palavra-chave, o conceito analisado.

Quadro 3: Principais informações dos Pressupostos Legais e Normativos do Documento Referência – Versão 1.0 – do Saeb (2018)

ID	Eixo de discussão	Palavras-chave
P1	Disparidade de condições de acesso e permanência na escola, ressaltando-se como princípio a igualdade dessas condições (p. 8).	Acesso Permanência
P2	Respeito à liberdade e o apreço à tolerância, a valorização da experiência extraescolar, a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, a consideração com a diversidade étnico-racial e a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. Esse corpo de princípios traduz a complexidade do processo educacional e a necessária interpretação dos dados avaliativos em relação a um conjunto de fatores (p. 8).	Direito à educação
P3	Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, homologada pelo Conselho Nacional de Educação em 2017, que registra os fundamentos pedagógicos produzidos sob a perspectiva do desenvolvimento de competências, designando, portanto, os saberes que os estudantes devem desenvolver de forma gradativa na Educação Básica, como também a capacidade de mobilizar e aplicar esses saberes. Trata-se de referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos distintos entes federativos, a qual também subsidia o processo de elaboração de uma Matriz para a avaliação proposta pelo Saeb (p. 9).	Competências Currículo

Fonte: Elaboração da autora com base em Documentos de Referência – Versão 1.0 – do Saeb (2018)* Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/saeb_documentos_de_referencia_versao_1.0.pdf.

Na análise, verificamos que as normativas educacionais no Brasil preceituam o direito à educação, no qual o poder público deve dispor de mecanismos que garantam a todos o acesso ao conhecimento escolar. A referida democratização do ensino, por vezes, alarga as oportunidades de acesso que não, conseqüentemente, significam garantia de permanência e êxito no percurso escolar dos estudantes, pois o que se verifica, de fato, é “um contingente de alunos confinados no interior da escola, desacreditados, [...] sem acesso a conteúdos e habilidades”, sem “pertencerem a um processo educativo” (PASIAN; VELTRONE; CAETANO, 2012, p. 443).

Isso porque uma conjuntura de fatores, tais como infraestrutura, materiais pedagógicos, recursos humanos, entre outros, carecem de investimentos para sua organização e manutenção. Portanto, ao favorecer o acesso, faz-se necessário prover os insumos que também permitam ao estudante permanecer na escola até a conclusão dos níveis de ensino. Nesse momento, nos deparamos com os diferentes contextos sociais e econômicos que impactam no êxito escolar. Esses fatores externos também implicam nos resultados das avaliações externas, com exclusão de muitos estudantes desse processo de escolarização.

Nesse contexto, Pasian, Veltrone e Caetano (2012) consideram que dispositivos de promoção dos estudantes também têm sua contribuição para a exclusão dos estudantes, mesmo que não declarados à primeira vista. Citam o regime de progressão continuada [acrescentada ainda a progressão parcial], que não são sinônimos de aprendizagem. Para as autoras, há um adiamento da eliminação

daqueles que não conseguem aprender ou acompanhar os que aprendem, e essa situação tem relação direta com as avaliações externas, visto que o referido adiamento reflete em menor proporção ou não implica nos dados estatísticos das avaliações.

No mesmo entendimento, Freitas (2007, p. 968) denomina esse efeito de “eliminação adiada”, ao criticar a progressão continuada [e não o regime de ciclo], enfatizando que muitos estudantes, já socialmente marginalizados, são ignorados em suas dificuldades de aprendizagem, sujeitos aos regimes/programas de recuperação, aceleração, progressão continuada para serem definitivamente eliminados quando não mais implicarem nas estatísticas de reprovação e evasão.

A avaliação não se desvincula dos outros instrumentos pertinentes aos processos de ensino e de aprendizagem, podendo ser muito produtiva se considerada como verificação de aprendizagem e utilizada para redimensionamento do planejamento pedagógico. É de interesse social que todas as escolas ofereçam um ensino de qualidade social, produzindo efeitos para a emancipação dos sujeitos, principalmente das classes populares, em maior número na rede pública de ensino. Nas palavras de Freitas (2007, p. 969)

[...] Não significa que todas as escolas não tenham de ser eficazes em sua ação. Muito menos que as escolas que atendem à pobreza estejam desculpadas por não ensinarem, já que têm alunos com mais dificuldades para acompanhar os afazeres da escola. Ao contrário, delas se espera mais competência ainda. Mas os meios e as formas de se obter essa qualidade não serão efetivos entregando as escolas à lógica mercadológica. A questão é um pouco mais complexa. Deixada à lógica do mercado, o resultado esperado será a institucionalização de escola para ricos e escola para pobres (da mesma maneira que temos celulares para ricos e para pobres). As primeiras canalizarão os melhores desempenhos, as últimas ficarão com os piores desempenhos. As primeiras continuarão sendo as melhores, as últimas continuarão sendo as piores. Mas o sistema terá criado um corredor para atender as classes mais bem posicionadas socialmente, o que será, é claro, atribuído ao mérito pessoal dos alunos e aos profissionais da escola.

Logo, constatamos a desresponsabilização do Estado, conferindo o desempenho ao esforço individual do estudante, à prática docente ou à escola e não à natureza sistêmica da educação. Os efeitos da avaliação externa devem colaborar com a formação intelectual e social dos indivíduos e as necessidades coletivas da sociedade, e não com os interesses do mercado.

Percebe-se que até o currículo se encontra no foco das agências internacionais com o intuito de, no que é proposto na BNCC (2018), desde a formação básica, direcionar as mentes para o desenvolvimento de habilidades e competências que visem a formação de mão de obra para o mundo do trabalho. A atual BNCC rompe com a capacidade de elaboração de um currículo com conteúdos que preparem para a vida, nas ideias da pedagogia histórico-crítica, para preparar os alunos para os testes.

Cunha e outros (2004, p. 71) acrescentam uma discussão pertinente sobre a dimensão da avaliação externa nas relações de poder, como forma de controle das instituições. Além do já analisado ranqueamento entre as escolas, exigência de demonstração de mérito e esforço individual do estudante, currículo proposto, esses autores ampliam seus reflexos para os docentes, no sentido de que “o professor é chamado a produzir a justificação permanente de seu trabalho” e, uma vez ditado o currículo, o que ocorre é a disseminação de saberes nada neutros, sendo o professor responsável direto por ministrá-los, ocasionando uma “crise cognitiva na escola”.

Além disso, o professor, muitas vezes, não consegue saber a diferença de uma matriz de referência de avaliação para o currículo em sua abrangência, o que corrobora para não conseguir interpretar os dados e utilizá-los em favor do ensino.

CONSIDERAÇÕES

A avaliação, entendida como um mecanismo de diagnóstico e reflexão sobre a prática pedagógica, tem na avaliação externa uma possibilidade de coleta e produção de informações sobre a realidade da educação e de colaboração entre os entes federados, de forma que sejam instituídas estratégias conjuntas para a melhoria de sua qualidade social.

Fomentada a discussão sobre o Saeb, demos visibilidade a essa iniciativa, que avançou, ao longo de suas edições (1990 a 2019), para a mobilização de um “sistema, contribuindo para a criação de uma cultura de avaliação no país” (COTTA, 2001, p. 100). No entanto, revelaram-se nuances do Saeb para o atendimento de um mercado econômico voltado para a avaliação educacional, na medida em que trabalha com a padronização de desempenho, desconsiderados os contextos sociais da realidade das escolas, além da interferência das agências internacionais financiadoras das avaliações externas.

Os processos de ensino e de aprendizagem iniciam-se em sala de aula, perpassam a proposta pedagógica de cada unidade escolar e pertencem a um sistema municipal, estadual ou federal, em contextos díspares, principalmente de nível socioeconômico. Nesse sentido, os níveis da avaliação da aprendizagem – em sala de aula, institucional ou externa – têm de apresentar interação entre si. Na avaliação externa, em especial, há uma potencial representação de monitoramento [e de desejado] aperfeiçoamento das Políticas Públicas Educacionais, na medida em que seus resultados podem oferecer subsídios à prática pedagógica refletida (FREITAS, 2007).

As escolas que concentram classes mais baixas apresentam maiores deficiências de recursos, sejam eles financeiros, materiais ou humanos, que afetam diretamente o apoio pedagógico e o desempenho dos estudantes (VIEIRA, 2019). Nesse sentido, pela heterogeneidade dos estudantes e das escolas, “fica difícil de dizer 'com qual régua' se deve medir o desempenho dos alunos” (COTTA, 2001, p. 104).

Em nenhuma medida esse estudo intencionou desmerecer a importância, a evolução histórica e metodológica do Saeb, escolhido para analisar as avaliações externas. É preciso que ele seja conhecido pela comunidade escolar pelas contribuições que traz, para se repensar as Políticas Públicas Educacionais. Para tanto, conhecer e analisar seu documento base oportunizou compreender sua concepção, organização, pressupostos, bem como a ideologia permeada à sua finalidade, ou seja, a quem serve.

Os pressupostos e finalidades do Saeb repercutem sua relação articulada à concepção neoliberal da produtividade e estabelecimento de padrões de desempenho, que por si é excludente. Nesse sentido, Saviani (2020) traz uma questão provocadora: existe outro caminho que permite superar esse dilema? A resposta é positiva, pois essa possibilidade se inicia na análise: identificando, isolando e rearticulando o fenômeno no todo, para se perceber suas relações. Nessa perspectiva, esse estudo discutiu

a avaliação externa por meio do Saeb, analisando sua organização, características e função no sistema de ensino.

Por fim, consoante às ideias de Duarte (2019, p. 16), os conteúdos, o trabalho pedagógico e as formas de avaliar, e todo o processo educacional, estão associados aos "fins ético-políticos da educação para a formação humana e emancipação do sujeito, bem como dos meios empregados para se atingir esses fins" e, portanto, a "perspectiva pedagógica" precisa ser entendida por sua conexão a outras vertentes, entre elas a política, ideológica, social e econômica.

No âmbito das avaliações externas e, sobretudo do Saeb, analisamos, neste artigo, os documentos oficiais, sua organização, características e funções, bem como sua incidência sobre a (re) formulação/implementação de Políticas Públicas Educacionais e nas práticas escolares. Por meio da pesquisa e análise documental dos Documentos de referência – Versão 1.0 (2018), os resultados indicam, no tocante ao Histórico da Constituição da Matriz de Avaliação do Saeb, que a (re)formulação de Políticas Públicas Educacionais devem garantir a melhoria da qualidade social da educação que favoreça a aprendizagem dos estudantes e que essa seja significativa para a sua formação humana integral.

Contudo, percebemos que nas avaliações externas há nuances neoliberais na medida que estabelecem um padrão de desempenho, voltado à lógica da produtividade, e que legitimam a formação do sujeito como força de trabalho para o sistema do capital. Além disso, as avaliações externas são financiadas por agências internacionais que definem índices educacionais e metas de desempenho que desconsideram o contexto social dos estudantes.

Na Introdução dos Documentos de Referência do Saeb – Versão 1.0, os dispositivos neoliberais de qualidade, equidade e eficiência carregam em si a ideologia meritocrática que reforça o mérito e o esforço individual, o que gera competição, ou seja, ranqueamento das escolas em virtude da comparabilidade dos resultados das avaliações.

Quanto aos Pressupostos Legais e Normativos do Saeb, observamos que a democratização do ensino ultrapassa o acesso, abarcando também a permanência do estudante na escola.

No que diz respeito às matrizes de referência das avaliações externas, os estudantes são direcionados ao desenvolvimento de habilidades e competências que visam a formação de mão de obra para o mundo do trabalho, afastando-o da consciência filosófica de pensar e não apenas de fazer, consciência esta tão necessária para sua emancipação social.

Portanto, as discussões realizadas apontam que o valor que a comunidade escolar e a sociedade darão à avaliação está ligado ao movimento de aprimoramento dos mecanismos já existentes, conseqüentemente de Políticas Públicas Educacionais que garantam o ensino de qualidade a todos, respeitadas as necessidades específicas de cada sujeito e cada escola. Os dados quantitativos precisam ser contextualizados para além do que está nos testes e questionários, ou seja, devem ser utilizados para tomada de posição para novas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. FERNANDES, Caroline Falco Reis. Qualidade do ensino e avaliações em larga escala do Brasil: os desafios do processo e do sucesso educativo na garantia do direito à

Educação. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Volumen 2, Número 2, 2009, ISSN 1989-0397. BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL, MEC, *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=171> Acesso em: 23 jun. 2021.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERTAGNA, Regiane Helena. MELLO, Liliane Ribeiro de. Qualidade e avaliação: influências e significados na educação brasileira. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 9, n. 2, p. 287-304, mai./ago. 2020, ISSN 2238-8346.

BONAMINO, Alícia Catalano de. *Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB*. Brasília: MEC, 2017.

BURIASCO, Regina Luzia Corio de. Algumas considerações sobre avaliação educacional. In: *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 22, jul./dez., 2000.

CAED/UFJF. *Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação*. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Minas Gerais: 2021. Disponível em: <<http://portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/tipos-de-avaliacao/avaliacao-externa/>> Acesso em: 17 maio 2021.

CASTRO e ALMEIDA, Shirley Patrícia Nogueira de. *Um lugar: muitas histórias – o processo de formação de professores de Matemática na primeira instituição de ensino superior da região de Montes Claros/norte de Minas Gerais (1960-1990)*. 2015. 403 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG: UFMG/FaE, 2015.

COTTA, Tereza Cristina. Avaliação Educacional e políticas públicas: a experiência do Sistema Nacional da Educação Básica (Saeb). *Revista do Serviço Público*. Ano 52. Número 4. Out-Dez, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da Cunha. RIGO, Ana Maria Ranzan. PINTO, Carmem Lúcia Lascano. FONSECA, Denise Grosso da. VOLPATO, Gildo. FERNANDES, Sônia Regina de Souza.

CHAIGAR, Vânia Alves Martins. Autonomia e autoridade em diálogo com a teoria e prática: o caso da profissão docente. *Educação*, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 67-84, 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes. OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação. 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.

DUARTE, Newton. *A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica*. Pro-Posições Campinas, SP, v. 30, e20170035, 2019.

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

FRANCO, Creso. O SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, n. 17, maio/jun./jul./ago. 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de et. al. *Avaliação Educacional: caminhando na contramão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 133-170, abril 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100, Ed. Especial, p. 965-987, out. 2007.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. 2017. *Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 12 set. 2019.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. 2018. *Aprimoramentos no Sistema de Avaliação da Educação Básica ampliarão a produção de evidências educacionais*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>> Acesso em: 18 maio 2021.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. 2018. *Saeb: documentos de referência – versão 1.0*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>> Acesso em: 17 maio 2021.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. 2019. *Matrizes e Escalas*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>>. Acesso em: 23 jun. 2021.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. 2020. *Conheça o Inep*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>> Acesso em: 17 maio 2021.

JÚNIOR, William Pessoa da Mota. MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez., 2014.
LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 1991.

LÉLIS, Úrsula Adelaide de. *As Atuais configurações do Estado e os processos de multiregulações das políticas de formação de professores da Educação do Campo – Pedagogia do Campo/PRONERA*. 2015. 471 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG: UFU, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. 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.

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.

MÉSZÁROS, Istivan. *A educação para além do capital*. [tradução Isa Tavares], 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. *Parecer nº 1.132/97*, de 12 de novembro de 1997. Dispõe sobre a Educação Básica, nos termos da Lei Nº 9.394/1996.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE. *LEI Nº 13.005/2014*. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em 21 maio 2021.

SAVIANI, Demerval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. *Germinar: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, n. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*/ Dermeval Saviani. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

SOUSA, Sandra Zákia. OLIVEIRA, Romualdo Portela. Sistemas Estaduais de Avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos* e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

PASIAN, Mara Sílvia .VELTRONE, Aline Aparecida. CAETANO, Nadja, Carolina de Sousa Pinheiro. Avaliações Educacionais e seus resultados: revelando ou omitindo a realidade brasileira sobre o fracasso escolar. *Revista Eletrônica de Educação*. v. 6, n. 2, nov. 2012. Ensaios. ISSN 1982-7199.

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.

DECLARAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS

Ana Paula Nogueira Rocha Borges executou a redação – rascunho original e conceituação. Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida executou a redação – revisão e edição; conceituação e Kátia Cristina Lima Santana executou a redação – revisão e edição; conceituação.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSES

Eu, Ana Paula Nogueira Rocha Borges, autora responsável pela submissão do manuscrito intitulado Avaliação Educacional: o Saeb, seus pressupostos, finalidades e repercussões. e todas as coautoras que aqui se apresentam, declaramos que não possuímos conflito de interesses de ordem: pessoal, comercial, acadêmico, político e financeiro no manuscrito.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores concordam que caso o manuscrito venha a ser aceito e postado no servidor SciELO Preprints, a retirada do mesmo se dará mediante retratação.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.