

## AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E TRABALHO DOCENTE: ENTRE A REGULAÇÃO E A RESISTÊNCIA

Maria Arleilma Ferreira de Sousa <sup>1</sup>

Ana Cristina de Sales <sup>2</sup>

Cicera Mônica Rodrigues da Silva <sup>3</sup>

Dinajilas Gomes de Melo Santos <sup>4</sup>

Raimunda Aurília Ferreira de Sousa <sup>5</sup>

### Resumo

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a avaliação educacional e problematizar as interferências que o atual modelo de avaliação em larga escala exerce sobre o trabalho docente. De natureza qualitativa, a pesquisa fundamenta-se em uma revisão bibliográfica, buscando compreender as implicações das práticas de avaliação na prática pedagógica, especialmente no contexto das políticas neoliberais que orientam a educação contemporânea. Para discutir essa problemática, recorremos a autores como Arroyo (2014), que destaca a necessidade de reconhecer que os espaços escolares do século XXI são ocupados por “Outros Sujeitos”, exigindo, portanto, a prática de “Outras Pedagogias”. Essa perspectiva ressalta que as transformações sociais e educacionais demandam abordagens pedagógicas que contemplem a diversidade e promovam processos educativos mais democráticos. No entanto, o cenário educacional brasileiro enfrenta graves ameaças, nas quais a educação pública e a própria vida dos sujeitos envolvidos nesse processo encontram-se em risco. Sob o comando ideológico do neoliberalismo, a escola é submetida a um conjunto de demandas voltadas ao bom desempenho nas avaliações externas, priorizando a competitividade e a mensuração de resultados. Como consequência, o processo educativo distancia-se de uma perspectiva emancipadora, legitimando práticas excludentes que desconsideram as múltiplas dimensões do ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, Luckesi (2011) defende a necessidade de um trabalho pedagógico que compreenda a avaliação como um ato processual e formativo, fundamentado no acolhimento e na construção do conhecimento. Para ele, a avaliação deve ser um “ato amoroso”, promovendo uma docência sensível às necessidades dos estudantes e comprometida com seu desenvolvimento integral. A defesa de uma avaliação mais humanizada, conforme argumenta Luckesi (2011), aponta para a necessidade de práticas educativas que considerem a diversidade dos sujeitos e promovam uma aprendizagem significativa e acolhedora, se fazendo importante a ampliação de metodologias avaliativas inclusivas e críticas.

**Palavras-chave:** Avaliação educacional, Prática docente, Neoliberalismo.

### Introdução

O ato de avaliar é uma atividade intrínseca ao ser humano (Luckesi, 2011), logo, nossas

<sup>1</sup> Doutora em Educação da Universidade Estadual do Ceará – UECE, Professora do departamento de Educação da Universidade Regional do Cariri – URCA; [maria.arleilma@aluno.uece.br](mailto:maria.arleilma@aluno.uece.br);

<sup>2</sup> Doutora em Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC, Professora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri; [anasalesprof@gmail.com](mailto:anasalesprof@gmail.com);

<sup>3</sup> Mestre em Educação e Ensino pelo curso de Educação e Ensino - MAIE da Universidade Estadual do Ceará - UECE; [smonicarodrigues882@gmail.com](mailto:smonicarodrigues882@gmail.com);

<sup>4</sup> Graduada do Curso de História da Universidade Regional do Cariri-URCA, [dinajilasmelo17@gmail.com](mailto:dinajilasmelo17@gmail.com);

<sup>5</sup> Professora Doutora em Geografia, Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Campus Cajazeiras - PB, [raimunda.aurilia@professor.ufcg.edu.br](mailto:raimunda.aurilia@professor.ufcg.edu.br)



atividades estão permeadas por tais ações. No campo educacional, a avaliação é essencial nos processos de ensino-aprendizagem, assim também, como nas pesquisas educacionais. A avaliação é entendida sob diferentes perspectivas, como a diagnóstica, que busca identificar as necessidades dos alunos; a formativa, que acompanha o progresso ao longo do tempo; e a somativa, que avalia o aprendizado ao final de um período. Esses conceitos ajudam a direcionar práticas pedagógicas que buscam um ensino mais eficaz e inclusivo, promovendo um ambiente de aprendizagem mais rico e significativo.

Outrossim, o processo avaliativo é carregado de nuances ideológicas que perpassam o fazer docente cotidiano. A avaliação entendida como um requisito para análise do processo ensino-aprendizagem se torna mecanismo de seletividade estudantil e ranqueamento de instituições escolares, através das aplicações das avaliações em larga escala. Nesse sentido, o objetivo desse texto é discutir sobre as interferências da avaliação em larga escala no desenvolvimento do trabalho docente. De natureza qualitativa, a pesquisa fundamenta-se em uma revisão bibliográfica, buscando compreender as implicações dessas práticas avaliativas na prática pedagógica, especialmente no contexto das políticas neoliberais que orientam a educação contemporânea.

A avaliação baseada em seletividade e classificação, desconsidera a individualidade dos Sujeitos envolvidos e legitima práticas excludentes de educação e sociedade. Na segunda metade do século XX, através de muitas lutas, os grupos sociais historicamente marginalizados adentraram os espaços formais de educação. Esses Outros Sujeitos necessitam de práticas escolares que representam suas lutas e suas histórias. A educação deve fazer sentido para esses grupos, deve ter significado. Nesse sentido, Arroyo (2014, p. 37) , considera que esses Outros Sujeitos, necessitam de Outras Pedagogias:

Os grupos sociais, étnicos, raciais, carregam para seus movimentos e para as escolas vivências de como foram pensados, alocados na ordem social, econômica, política, cultural e pedagógica. Vivências de resistências. De aprendizados. Vincular Outros Sujeitos com Outras Pedagogias supõe indagar quem são esses Outros na especificidade de nossa história e reconhecer com que pedagogias foram inferiorizados e decretados inexistentes, mas também com que pedagogias resistem e se afirmaram existentes ao longo dessa história.

Assim, o escrito apresenta a seguinte configuração: a introdução em que apresentamos o objetivo e a metodologia do estudo, uma seção referente aos conceitos inerentes a avaliação educacional, outra seção referente a avaliação em larga escala no Brasil, e outra sobre as



interferências das avaliações externas no trabalho docente, bem como as resistências a esse modelo avaliativo, e por fim, as considerações finais.

Ao final, considera-se que a pressão por resultados e o uso de indicadores de desempenho como critério de qualidade acabam reforçando uma lógica gerencialista, voltada para metas e rankings, que muitas vezes desconsidera as especificidades locais e o contexto socioeducativo dos alunos. Esse processo pode gerar uma intensificação do trabalho docente, levando professores a adaptar suas práticas para atender às exigências das avaliações, em detrimento de uma formação mais ampla e crítica dos estudantes.

### **Avaliação da aprendizagem sob prisma dos conceitos**

A avaliação da aprendizagem constitui um dos elementos centrais do processo educativo, desempenhando papel fundamental na construção do conhecimento e na promoção da qualidade do ensino. Mais do que um instrumento de mensuração de resultados, a avaliação deve ser compreendida como um processo contínuo, dinâmico e formativo, voltado para o acompanhamento do desenvolvimento do estudante e para a reflexão sobre as práticas pedagógicas. Conforme Libâneo (1994, p. 195):

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos.

Assim, o processo avaliativo não busca apenas verificar o nível de aprendizado dos estudantes sobre determinado assunto, mas avaliar o nível de desenvolvimento satisfatório do trabalho docente. Outrossim, a avaliação foi concebida ao longo tempo, sob uma perspectiva classificatória e quantitativa, em que o principal objetivo era verificar o nível de desempenho dos alunos em relação aos padrões previamente estabelecidos. Essa concepção tradicional, de caráter somativo, baseava-se na aplicação de provas e testes com o intuito de atribuir notas ou conceitos, frequentemente utilizados como instrumentos de seleção e exclusão. Segundo Luckesi (2011), essa forma de avaliação se fundamenta em uma lógica punitiva, voltada à verificação de erros, em vez de favorecer a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem.



De acordo com Veiga (2012, p. 152), essa função classificatória da avaliação converge para a fragmentação do trabalho pedagógico, além de legitimar uma prática de ensino autoritária:

A avaliação concorre para a fragmentação do trabalho pedagógico, ao transmitir ao aluno a ideia da separação, da seleção e da rotulação. É pela prática da avaliação que o processo de ensino se impõe de forma autoritária. A realidade da sala de aula está permeada por esta concepção de avaliação que se distancia de sua função diagnóstica e volta-se para a classificação, despendendo grande esforço em tarefas burocráticas e de poder hierárquico.

Entretanto, a partir das discussões pedagógicas das últimas décadas, consolidou-se uma concepção mais ampla e crítica de avaliação, centrada na função formativa. A avaliação formativa busca compreender o percurso do aluno, suas dificuldades, avanços e potencialidades, oferecendo subsídios para a tomada de decisões pedagógicas que possam favorecer o desenvolvimento integral do educando. Nessa perspectiva, a avaliação assume um caráter de diagnóstico e mediação, servindo como instrumento de regulação e reorientação do processo de ensino-aprendizagem. Assim, Hoffmann (2012, p.15), defende que a avaliação com o propósito de mediação deve englobar a intervenção pedagógica:

Avaliar, na concepção mediadora, portanto, engloba, necessariamente, a intervenção pedagógica. Não basta estar ao lado da criança, observando-a. Planejar atividades e práticas pedagógicas, redefinir posturas, reorganizar o ambiente de aprendizagem e outras ações, com base no que se observa, são procedimentos inerentes ao processo avaliativo. Sem a ação pedagógica não se completa o ciclo da avaliação na sua concepção de continuidade, de ação-reflexão-ação.

Outro conceito relevante é o de avaliação diagnóstica, que ocorre no início de um ciclo, unidade ou atividade de ensino, com a finalidade de identificar os conhecimentos prévios dos(as) alunos(as) e planejar estratégias adequadas às suas necessidades. Assim, a avaliação diagnóstica “[...] é vista como um meio investigativo da aprendizagem para redimensionar o processo tendo em vista garantir a qualidade de ensino para todos” (Veiga, 2012, p. 161)

Já a avaliação somativa, deve ser compreendida como parte de um processo mais amplo, voltado não apenas à certificação, mas também à consolidação das aprendizagens. Seu principal objetivo é verificar o alcance dos resultados de aprendizagem ao final de um determinado período, unidade ou curso (Luckesi, 2011). A avaliação somativa, caracteriza-se por sua função classificatória e certificadora, uma vez que busca mensurar o desempenho dos estudantes em relação aos critérios previamente estabelecidos, traduzindo-o, geralmente, em notas ou conceitos. Segundo Perrenoud (1999), trata-se de um instrumento que visa não apenas constatar



o que os alunos aprenderam, como também subsidiar decisões relacionadas à promoção, à conclusão de etapas escolares e à emissão de certificados.

Nesse sentido, a avaliação somativa possui um papel institucional relevante, pois assegura a legitimidade e a comparabilidade dos resultados educacionais. Porém, o modelo de avaliação somativa é criticado por desconsiderar as necessidades individuais dos estudantes. Para Hoffmann (2012), quando utilizada de forma isolada, essa modalidade tende a assumir um caráter punitivo e excludente, desconsiderando o processo e as potencialidades dos estudantes e legitimando uma prática de ensino excludente castradora.

Assim, avaliar é um ato de regulação das aprendizagens e das práticas pedagógicas, que deve estar a serviço da formação e não da seleção. A avaliação da aprendizagem deve ser entendida como um processo sistemático e contínuo de compreensão, intervenção e reconstrução da prática educativa. Sua função principal é contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem, promovendo a autonomia do estudante e a reflexão crítica do educador sobre sua própria ação pedagógica. Ademais, como mecanismo de regulação e controle da aprendizagem dos educandos da educação básica, criou-se as avaliações em larga escala com a finalidade de conhecer as potencialidades e fragilidades da educação no Brasil. Abordamos essa temática na seção por vir.

### **Avaliação em larga escala no Brasil**

A avaliação em larga escala, constitui-se em uma das principais estratégias de gestão e monitoramento da qualidade da educação no Brasil. Trata-se de um conjunto de procedimentos sistemáticos destinados a coletar, analisar e interpretar dados sobre o desempenho dos estudantes, das escolas e dos sistemas de ensino, com base em instrumentos padronizados. Desde a década de 1990, essas avaliações têm se consolidado como ferramentas fundamentais para a formulação de políticas públicas educacionais e para o aprimoramento da gestão escolar (Bonamino; Franco, 1999). Dessa forma, a avaliação se configura como parte de um processo educativo, a partir de determinada concepção de educação. Todavia, com o atual modelo de avaliação em larga escala, os estudantes, professores e gestores escolares, tendem a se preocupar com a nota e não necessariamente com o aprendizado.

Para Libâneo; Oliveira; Toschi (2012, p. 264),

Avaliar, como parte de um projeto educativo, é diferente de medir. Medida refere-se à aferição expressa em notas, conceitos ou menções, do aprendizado pretendido. Na tradição e no cotidiano das escolas, a medição tem sido mais valorizada do que a





avaliação – tanto que muitos alunos estudam para tirar nota, e não para aprender. Avaliar, por sua vez, reflete determinada concepção de educação, do papel do professor e do que é conhecimento.

Os objetivos centrais da avaliação em larga escala são múltiplos. Em primeiro lugar, buscam diagnosticar o nível de aprendizagem dos estudantes, em Português e Matemática, identificando desigualdades regionais e socioeconômicas. Em segundo lugar, visam subsidiar políticas educacionais voltadas à melhoria da qualidade e equidade da educação pública. Por fim, funcionam como mecanismos de responsabilização (*accountability*), na medida em que os resultados são amplamente divulgados e utilizados para monitorar o desempenho das redes e escolas (Brooke; Soares, 2008). No contexto brasileiro, destacam-se algumas iniciativas como verificado no quadro abaixo:

**Quadro 1- Iniciativas de avaliação da educação básica**

Avaliação	Ano de criação	Público alvo	Finalidade
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica	1990	Amostral (alunos do 2º, 5º e 9º ano do EF e 3º ano do EM, em escolas públicas e privadas)	Diagnosticar a qualidade da educação básica brasileira e subsidiar políticas públicas de melhoria do ensino.
SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará	1992	Estudantes da rede pública estadual do Ceará: 2º ano do EF, 5º e 9º anos do EF; 3ª ano do EM.	Avaliar o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática.
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio	1998	Alunos concluintes e egressos do ensino médio	Avaliar competências e habilidades desenvolvidas no ensino médio; utilizado para ingresso no ensino superior e certificação.
Prova Brasil	2005	Alunos do 5º e 9º ano do EF em escolas públicas urbanas	Avaliar o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática e fornecer resultados por escola e município.
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica	2007	Calculado a partir dos resultados do SAEB/Prova Brasil e das taxas de aprovação	Integrar desempenho e fluxo escolar em um único indicador, com metas bienais de melhoria da qualidade educacional.
ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização	2013	Alunos do 3º ano do EF (redes públicas)	Verificar o nível de alfabetização e letramento dos estudantes; monitorar a política nacional de alfabetização.

**Fonte:** elaborado pelas autoras com base no INEP, 2020.



Apesar dos avanços, as avaliações em larga escala enfrentam críticas e desafios. Pesquisadores como Freitas (2014) alertam para o risco de redução do currículo e da prática pedagógica a conteúdos cobrados nos testes, o que pode gerar uma “pedagogia do exame”. Além disso, a ênfase em resultados quantitativos pode desconsiderar dimensões qualitativas da aprendizagem, como o desenvolvimento socioemocional e a formação cidadã. Outro ponto sensível diz respeito ao uso dos resultados: embora as avaliações forneçam dados relevantes, nem sempre as escolas recebem o suporte técnico e pedagógico necessário para transformar tais informações em melhorias efetivas no ensino. As críticas dialogam também, no sentido, de utilizar a avaliação para classificar os aprendentes.

A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a *classificação* e não o *diagnóstico*, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado (Luckesi, 2011, p. 82 grifo do autor).

Nos últimos anos, o Brasil tem buscado aperfeiçoar seus sistemas de avaliação, incorporando novas metodologias e instrumentos como testes adaptativos, avaliações digitais e indicadores complementares de qualidade. O desafio contemporâneo consiste em equilibrar as funções diagnóstica e reguladora da avaliação, de modo que ela sirva, principalmente, como instrumento de promoção da equidade, no desenvolvimento da aprendizagem significativa e na possibilidade de adoção de uma educação emancipadora.

Além disso, a avaliação em larga escala no Brasil representa um marco na gestão educacional, contribuindo para a transparência e o monitoramento do sistema de ensino. Contudo, seu potencial transformador depende do uso crítico e contextualizado dos resultados, articulado a políticas de formação docente, valorização da escola pública e fortalecimento das práticas pedagógicas. A avaliação em larga escala deve ser entendida não como um fim em si mesma, mas como um meio para garantir o direito à educação de qualidade para todos.

Para além das dimensões que envolvem o planejamento, aplicabilidade e resultados das avaliações em larga escala, outro ponto relevante se insere no cotidiano da prática docente, assim sendo, vale o seguinte questionamento: Em que medida as questões burocráticas relacionadas às avaliações externas interfere no trabalho do professor da educação básica? É sobre essa temática que a próxima seção irá versar.

### **Trabalho docente em tempos de índices avaliativos: regulação e resistências**



As avaliações em larga escala têm se consolidado, nas últimas décadas, como instrumentos centrais das políticas educacionais voltadas ao monitoramento da qualidade do ensino. No entanto, a crescente centralidade dessas avaliações tem produzido impactos significativos sobre o trabalho docente, interferindo tanto nas práticas pedagógicas quanto na autonomia profissional dos professores. A literatura crítica sobre a função classificatória e excludente das avaliações em larga escala destacam que no contexto da contemporaneidade a escola deve ser espaço democrático e agregador das diferenças. Nesse sentido, Cordeiro (2022, p. 153), define que:

Educação e avaliação, portanto, não se separam. Caminhar no sentido da consolidação de uma escola democrática para todos, que se comprometa com a aprendizagem e não com a produção de hierarquias implica, entre outras coisas, afastar-se cada vez mais dos procedimentos avaliativos de caráter normativo, classificatório, comparativo e seletivo e aproximar-se de uma modalidade de avaliação mais formativa e individualizada.

No entanto, o modelo de avaliação em larga escala se caracteriza por classificar, selecionar, estabelecer ranqueamentos, longe de uma prática avaliativa inclusiva, que leve em consideração as características individuais dos(as) estudantes. Do ponto de vista teórico, Freitas (2014) destaca que as avaliações em larga escala, ao se basearem em indicadores quantitativos, tendem a promover uma cultura de responsabilização e meritocracia, deslocando o foco do processo educativo para os resultados obtidos em testes padronizados. Essa lógica de *accountability* educacional influencia diretamente o cotidiano escolar, pois redefine prioridades curriculares e metodológicas, incentivando práticas de ensino voltadas para a preparação dos alunos às provas — fenômeno conhecido como “ensinar para o teste”.

As orientações para um bom desempenho nas avaliações em larga escala têm implicações diretas sobre o trabalho docente. Ao priorizar conteúdos cobrados nas avaliações externas, muitos professores veem-se compelidos a reduzir a diversidade de abordagens pedagógicas e a limitar o desenvolvimento de competências mais amplas, como o pensamento crítico, a criatividade e a expressão oral. O tempo dedicado ao planejamento e à execução de atividades formativas é frequentemente substituído por treinamentos para o desempenho em provas, o que empobrece o processo de ensino-aprendizagem e compromete o papel formativo da escola.

Além disso, as avaliações em larga escala tendem a reforçar mecanismos de controle e vigilância sobre o trabalho docente. Conforme aponta Hypolito (2011), o uso de indicadores de desempenho como ferramenta de gestão introduz uma lógica gerencialista no interior das





escolas, em que o professor passa a ser visto como executor de metas e não como sujeito autônomo do processo educativo. Essa racionalidade técnico-burocrática pode gerar sentimentos de desprofissionalização, pressão psicológica e desvalorização simbólica do magistério. Tem também produzido tensões e resistências entre os professores, que vivenciam cotidianamente os efeitos dessas políticas em suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, (Freitas, 2012; Sousa E Oliveira, 2010) apontam que tais avaliações tendem a reforçar uma lógica de padronização do ensino, reduzindo o currículo a conteúdos mensuráveis e desconsiderando a diversidade sociocultural das escolas. Nesse contexto, as resistências docentes não se manifestam apenas em ações explícitas de oposição, mas também em formas sutis e cotidianas de reinterpretação, adaptação e subversão das políticas impostas.

Essas resistências cotidianas podem assumir múltiplas formas: o uso criativo do tempo pedagógico, a escolha de conteúdos e metodologias que valorizem a formação integral dos estudantes, a recusa em “ensinar para o teste” e a defesa da autonomia pedagógica frente às demandas externas. Segundo Certeau (1994), tais práticas podem ser compreendidas como “táticas” — modos de agir dos sujeitos que, mesmo inseridos em estruturas de poder, encontram brechas para exercer a autonomia e produzir sentidos próprios em suas práticas.

Além disso, as resistências expressam uma dimensão ética e política do trabalho docente. Ao questionar os pressupostos meritocráticos e tecnicistas das avaliações em larga escala, os professores afirmam uma concepção de educação comprometida com a formação crítica, cidadã e emancipadora. Essa postura se insere em um campo de disputas mais amplo sobre o significado do “sucesso escolar” e sobre os critérios legítimos de qualidade da educação.

Além do mais, a cultura da performatividade (Ball, 2005) introduz uma lógica de controle e competição entre escolas e profissionais, substituindo a cooperação e o compromisso coletivo pela busca de resultados individuais. Essa racionalidade gerencial, inspirada no modelo empresarial, redefine as identidades docentes, transformando professores em executores de metas e desvalorizando o saber pedagógico construído na prática. Como consequência, emergem a desprofissionalização, intensificação do trabalho e perda de sentido da atividade educativa.

Compreender as resistências cotidianas dos professores às avaliações em larga escala exige reconhecer que o trabalho docente é atravessado por tensões entre políticas de controle e práticas de emancipação. As ações dos professores, ainda que fragmentadas e localizadas, revelam a existência de um campo de micropolíticas no interior das escolas, onde se disputam



sentidos, valores e finalidades da educação. Longe de serem simples obstáculos à implementação das políticas públicas, essas resistências constituem formas de agência e de defesa da dignidade profissional docente.

Assim, as avaliações em larga escala e o trabalho docente são marcados por tensões e ambivalências. Se, por um lado, elas podem contribuir para a produção de diagnósticos importantes sobre o sistema educacional, por outro, impõem restrições significativas à autonomia e à liberdade pedagógica dos professores. O desafio contemporâneo consiste em construir modelos avaliativos que conciliem a necessidade de monitoramento da qualidade da educação com o respeito à complexidade do processo de ensino e à centralidade do trabalho docente na formação humana.

### **Considerações finais**

As políticas de avaliação em larga escala consolidaram-se, nas últimas décadas, como um dos eixos estruturantes das reformas educacionais no Brasil. Fundamentadas em princípios de eficiência, comparabilidade e *accountability*, tais políticas buscam mensurar o desempenho dos estudantes e das escolas, produzindo indicadores destinados a orientar decisões de gestão e formulação de políticas públicas. Contudo, a implementação desses mecanismos tem gerado efeitos complexos sobre o trabalho docente, influenciando sua organização, autonomia e sentidos atribuídos à prática pedagógica.

Avaliações como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), tornaram-se instrumentos centrais para aferir a “qualidade” da educação. Seus resultados são amplamente divulgados e utilizados para compor índices, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que servem tanto para monitorar o desempenho das redes de ensino quanto para induzir determinadas práticas nas escolas. Essa lógica de mensuração e responsabilização (Souza; Oliveira, 2010) tem contribuído para o fortalecimento de uma cultura avaliativa voltada à padronização do ensino e à quantificação dos resultados.

Entretanto, o predomínio desse paradigma quantitativo gera tensões significativas no cotidiano escolar. O trabalho docente passa a ser atravessado por exigências de cumprimento de metas e melhoria de indicadores, frequentemente descoladas da realidade concreta das salas de aula. Professores são pressionados a alinhar seus planos de ensino aos conteúdos avaliados, priorizando habilidades cobradas nas provas externas em detrimento de outras dimensões



formativas. Assim, o processo educativo tende a se reduzir a um treinamento para exames, o que impacta diretamente a autonomia pedagógica e o sentido ético e político da docência (Freitas, 2012).

Compreende-se com o estudo que as avaliações em larga escala configuram um fenômeno ambivalente: ao mesmo tempo em que contribuem para a visibilidade de dados educacionais e para o monitoramento de políticas públicas, elas também introduzem uma lógica de controle que pode comprometer o caráter emancipatório da educação. O desafio contemporâneo consiste, portanto, em conciliar a necessidade de avaliação com o respeito à complexidade do trabalho docente, reconhecendo que a qualidade da educação não se resume a indicadores numéricos, mas se realiza na relação viva entre professores, estudantes e contextos escolares.

## Referências

- ARROYO, M.G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539–564, 2005.
- BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e políticas educacionais: o caso do SAEB. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 7, n. 25, p. 81-98, 1999.
- BROOKE, N.; SOARES, J. F. (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CORDEIRO, J. Didática. São Paulo: Contexto, 2022.
- FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379–404, 2012.
- FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2014.
- HOFFMANN, J. **Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- HYPOLITO, Á. M. Trabalho docente, profissionalização e identidade. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C. (orgs.). **Trabalho docente: desafios e perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório



SAEB 2019. Brasília: INEP, 2020. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em 01 de novembro de 2025.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J.C; OLIVEIRA, J.F; TOSCHI, M.S. **Educação Escolar: políticas, estruturas e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

SOUSA, S. M. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 699–722, 2010.

VEIGA, I.A. Ensino e Avaliação: uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico. IN: VEIGA, I.A. (org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas, SP. Papirus, 2012.

