

# Avaliação externa e seus efeitos na autonomia docente

External assessment and its effects on teacher autonomy

La evaluación externa y sus efectos en la autonomía docente

 ISADORA RODRIGUEZ SAMBRANA\*

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande – MS, Brasil.

 FABIANO ANTONIO DOS SANTOS\*\*

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande – MS, Brasil.

**RESUMO:** Esta pesquisa investiga ações em resposta às avaliações externas e suas implicações no planejamento, condução das aulas e direcionamento das finalidades educativas em uma escola estadual de Corumbá-MS, por meio de entrevistas semiestruturadas com a gestão escolar e professores/as do 9º ano do Ensino Fundamental. Evidencia-se a pressão das instâncias administrativas para cumprimento das metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb e observam-se simulados e materiais didáticos específicos limitando a autonomia docente e transformando gestores/as e professores/as em reféns dos resultados avaliativos. Os dados revelam a responsabilização docente pelo desempenho de alunos/as, deslocando o foco dos problemas estruturais da educação. O Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb se consolida como mecanismo de controle, num tensionamento entre potencialidades e limitações das avaliações externas, evidenciando a necessidade de repensar sua utilização para que se tornem, de fato, ferramentas formativas, articuladas com a construção de uma educação emancipadora e socialmente comprometida.

---

\* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Este trabalho foi realizado com o apoio do CNPq. *E-mail:* <isadora.sambrana@ufms.br>.

\*\* Doutor em Educação. Professor na Faculdade de Educação (Cidade Universitária/Campo Grande) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (Campus do Pantanal) na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. *E-mail:* <fabiano.santos@ufms.br>.

*Palavras-chave:* Sistema de Avaliação da Educação Básica. Resultados avaliativos. Prática docente. *Accountability* educacional.

**ABSTRACT:** This research investigates actions in response to external assessment and their implications for planning, teaching and the educational objectives at a state school in Corumbá, Mato Grosso do Sul, through semi-structured interviews with school administrators and 9th-grade elementary school teachers. The pressure to meet the goals of the Basic Education Development Index – Ideb by administrative bodies is evident, as well as the use of mock exams and specific teaching materials, which limit teacher autonomy and make school administrators and teachers hostages of evaluation results. The data show teachers' accountability for student performance, shifting the focus away from the structural problems of education. The Basic Education Assessment System – Saeb is consolidating itself as a control mechanism in a tension between the potentialities and limitations of external assessments, highlighting the need to rethink their use so that they become, in fact, formative tools, articulated with the construction of an emancipatory and socially committed education.

*Keywords:* Basic Education Assessment System. Assessment results. Teaching practice. Educational accountability.

**RESUMEN:** Este estudio investiga las acciones en respuesta a las evaluaciones externas y sus implicaciones para la planificación, conducción de clases y dirección de las finalidades educativas en una escuela estatal de Corumbá (MS), por medio de entrevistas semiestructuradas con la dirección de la escuela y profesores/as del 9º año de la enseñanza fundamental. La presión de los órganos administrativos para el cumplimiento de las metas del Índice de Desarrollo de la Educación Básica – Ideb es evidente, y se observa que simulaciones y materiales didácticos específicos limitan la autonomía docente y convierten a gestores/as y docentes en rehenes de los resultados de la evaluación. Los datos revelan que los/as docentes son responsables del desempeño de los/as estudiantes, desviando la atención de los problemas estructurales de la educación. El Sistema de Evaluación de la Educación Básica - Saeb se consolida como un mecanismo de control, en una tensión entre las potencialidades y limitaciones de las evaluaciones externas, destacando la necesidad de

repensar su uso para que se conviertan, de hecho, en herramientas formativas, articuladas a la construcción de una educación emancipadora y socialmente comprometida.

*Palabras clave:* Sistema de Evaluación de la Educación Básica. Resultados de la evaluación. Práctica docente. *Accountability* educativo.

## Introdução

A reflexão sobre a função social da escola e suas finalidades educativas configura um campo de intensas disputas políticas. Divergentes grupos, sustentados por distintas concepções de mundo e sociedade, competem para definir os rumos da educação. Como fenômeno propriamente humano (SAVIANI, 1984, p. 15) em uma sociedade de classes, a educação vai exprimir projetos formativos muitas vezes antagônicos de emancipação e conformação.

No centro do debate sobre a função social da escola – sua finalidade – está tanto o papel do/da professor/a como os conteúdos que devem ser trabalhados. De acordo com Dermeval Saviani, a escola tem o papel de formação do ser social e o faz através da organização e da transmissão dos saberes sistematizados, portanto, está relacionada com os conhecimentos científicos (SAVIANI, 1984, p. 42). O/A professor/a deve ser aquele/a que transmite esses conhecimentos aos/as estudantes.

Embora essa afirmação pareça evidente, é necessário esclarecer sua amplitude, dado que o termo *transmissão* frequentemente gera equívocos no debate educacional. Em determinadas correntes pedagógicas, especialmente naquelas influenciadas pelas chamadas “pedagogias do aprender a aprender” (DUARTE, 2001, p. 2), a transmissão é equivocadamente associada a um ensino tradicional, arbitrário ou reducionista. No entanto, ao defender a transmissão do conhecimento, não se propõe uma educação passiva, mas a sistematização do saber como meio de acesso ao patrimônio cultural da humanidade.

Nesse sentido, é imprescindível destacar que a escola não deve transmitir qualquer tipo de conhecimento, mas aqueles considerados clássicos e essenciais para a compreensão da realidade. Saviani também ressalta que esses conhecimentos, coincidentes com os saberes científicos, são de caráter nuclear e sistematizado, distinguindo-se dos saberes empíricos do senso comum (SAVIANI, 1984, p. 42). Dessa forma, reconhecer a centralidade da transmissão na prática educativa é reafirmar a escola como espaço privilegiado de acesso ao conhecimento acumulado historicamente, garantindo a formação integral de sujeitos/as e ampliando suas possibilidades de compreensão e intervenção no mundo.

Portanto, a função social da escola não pode ser reduzida à adaptação de indivíduos/as a modelos previamente estabelecidos. Pelo contrário, seu papel é oferecer a estudantes concepções para compreender criticamente a sociedade e, se necessário, transformá-la. Isso implica a valorização de um ensino pautado na sistematização do conhecimento e no compromisso com a formação de cidadãos/ãs capazes de pensar, questionar e agir de maneira consciente. Somente assim a escola poderá cumprir sua missão essencial de contribuir para o desenvolvimento humano e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Este artigo organiza-se em cinco seções, além desta introdução e das considerações finais. A primeira seção discute o processo de reconfiguração do trabalho docente a partir das avaliações externas, evidenciando a subordinação das práticas pedagógicas às demandas superiores. A segunda apresenta o percurso metodológico adotado e a caracterização dos/das participantes da pesquisa. Na terceira seção examinam-se as iniciativas pedagógicas voltadas para o aprimoramento do desempenho dos/das estudantes em avaliações externas e suas implicações na redefinição do ensino. A quarta e a quinta seções analisam o processo de responsabilização docente, evidenciando os desafios impostos à autonomia pedagógica, e de que forma as avaliações contribuem para esse cenário, ao mesmo tempo em que ocultam a desresponsabilização do Estado pelas condições da educação.

## **Avaliações externas e a reconfiguração da educação**

As avaliações externas têm se tornado uma ferramenta central na política educacional, sendo usadas como um dos principais instrumentos para aferir a qualidade do ensino e a aprendizagem dos/das alunos/as. Essas avaliações estandardizadas, aplicadas em larga escala, têm gerado discussões acaloradas entre especialistas e educadores/as sobre seu impacto no cotidiano escolar.

Nas últimas décadas o Brasil testemunhou a elaboração de iniciativas de avaliação nos sistemas públicos de ensino, em alinhamento com as mudanças nas políticas educacionais globais a partir dos anos de 1980 (HORTA NETO, 2007, p. 2-3). Apresentadas como ferramentas para aprimorar a qualidade do ensino, essas iniciativas têm se concentrado principalmente na avaliação em larga escala, especialmente no que se refere ao desempenho discente por meio de provas. Esses resultados são frequentemente utilizados como indicadores da qualidade dos sistemas, redes ou instituições escolares (OLIVEIRA & ARAÚJO, 2005, p. 5). Tal abordagem ignora as múltiplas dimensões do processo educativo e reduz a complexidade da aprendizagem a parâmetros quantitativos.

A partir da década de 1990, o governo federal passou a coordenar sistemas nacionais de avaliação da educação, promovendo-os como instrumentos voltados a produção de diagnósticos da realidade educacional e orientação de políticas públicas destinadas à

promoção da equidade e ao aprimoramento da qualidade do ensino (HORTA NETO, 2007, p. 7-8). Paralelamente, governos estaduais e municipais instituíram seus próprios sistemas de avaliação, concebidos como iniciativas complementares às avaliações nacionais. Nesse sentido, impõe-se a necessidade de problematizar as finalidades desses sistemas avaliativos, questionando a que projetos formativos se vinculam e a quais interesses sociopolíticos atendem. Embora a literatura especializada destaque os riscos e limites dessas avaliações, a sua aplicação permanece consolidada e já se encontra em sua terceira geração (NEVES, 2017, p. 200).

Diante dessa realidade, a abordagem avaliativa tem difundido uma lógica específica de gestão da educação pelo Estado, orientando a tomada de decisões e a formulação de políticas educacionais em diferentes esferas governamentais (SOUSA & FREITAS, 2004, p. 166). Assim, o chamado “Estado-avaliador” (NEAVE, 1998, p. 268) exerce um controle substancial sobre objetivos e resultados através do mecanismo da avaliação, visando solidificar os modelos desejados e, simultaneamente, direcionar o mercado (COSTA JÚNIOR & BITTAR, 2012, p. 260).

De acordo com o ideário neoliberal, as escolas são percebidas como espaços voltados para a produção de habilidades e a transmissão de conhecimentos básicos que aumentem a capacidade produtiva e contribuam diretamente para o mercado de trabalho (GUARDA & LIMA, 2021, p. 229). Esse cenário de ampliação das forças neoliberais sobre a educação a partir dos anos 1990, com intensificação nas últimas décadas, mostra a importância de pesquisas que procurem compreender melhor as repercussões dessas políticas sobre as escolas e o trabalho docente. Além disso, sugere a necessidade de uma reflexão crítica sobre as avaliações externas em vigor, buscando formas equitativas de avaliar a qualidade do ensino, levando em consideração a diversidade de contextos e práticas educacionais. A abordagem mencionada no presente estudo poderá nos fornecer uma visão aprofundada sobre as interferências de processos avaliativos no trabalho docente, indo além da simples mensuração quantitativa do desempenho dos/das alunos/as em avaliações externas.

Nossa atenção se voltará para prática docente, pois entendemos que os/as professores/as estão em uma posição central, atuando como intermediários/as entre as decisões dos/das gestores/as e as avaliações externas. Portanto, examinar a prática docente é fundamental para entender como essas avaliações impactam tanto a gestão educacional quanto o processo de ensino-aprendizagem.

À luz das transformações ocorridas no cenário educacional a partir da consolidação das avaliações externas, este artigo examina as interferências dessas práticas avaliativas no trabalho docente, discutindo os desafios, as tensões e os impactos que impõem à prática educativa. Busca, ainda, contribuir para o debate crítico ao reconhecer as avaliações externas como instrumentos potenciais para a orientação de intervenções pedagógicas. No âmbito dessa problemática, a pesquisa tem como objetivo analisar as estratégias

formuladas em resposta às avaliações externas e investigar suas implicações na definição e no redirecionamento das finalidades educativas em uma escola da rede estadual de ensino, situada no município de Corumbá, estado de Mato Grosso do Sul.

Pretende-se compreender em que medida essas avaliações incidem sobre a seleção e a organização dos conteúdos curriculares, sobre as práticas pedagógicas adotadas e sobre a autonomia docente no cotidiano escolar. Ademais, busca-se examinar as percepções dos/das gestores/as escolares, evidenciando as dinâmicas institucionais que emergem desse processo avaliativo. Dessa forma, almeja-se produzir subsídios que aprofundem a reflexão crítica acerca dos impactos das avaliações externas sobre o trabalho docente e sobre a construção de uma educação comprometida com a qualidade e com a equidade social.

## Percurso metodológico

O estudo foi conduzido em uma escola estadual localizada no município de Corumbá-MS, com foco nas ações pedagógicas voltadas para a preparação dos/das alunos/as do 9º ano para o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb 2023. A organização desse processo ocorreu em etapas estratégicas, sendo a primeira delas a aplicação de simulados diagnósticos de Língua Portuguesa e Matemática. As observações foram realizadas entre agosto e novembro de 2023, abrangendo as aulas de Língua Portuguesa, Matemática e as formações pedagógicas promovidas pela equipe gestora. Essas formações, desenvolvidas em consonância com as diretrizes da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul – SED/MS, visavam alinhar as práticas pedagógicas ao modelo de avaliação externa, fornecendo suporte teórico e metodológico aos/as professores/as.

Para complementar a coleta de dados, foram analisados os materiais didáticos elaborados pelos/as docentes responsáveis pela Coordenação do Projeto de Recomposição de Aprendizagem. A análise desses documentos permitiu verificar como os conteúdos foram adaptados e quais metodologias foram empregadas para fortalecer o ensino dos descritores prioritários do Saeb. Esse cruzamento de dados contribuiu para compreender a relação entre as orientações da SED/MS, as estratégias desenvolvidas pela escola e os desafios enfrentados pelos/as docentes na preparação dos/das estudantes.

Além de observação e análise documental, a pesquisa incluiu entrevistas semiestruturadas com diferentes agentes do contexto escolar, permitindo uma visão aprofundada do impacto das avaliações externas na dinâmica pedagógica. Os/As entrevistados/as incluíram a equipe gestora da escola, composta por diretor e coordenadora pedagógica – identificados neste estudo como *direção* e *coordenação pedagógica*, respectivamente. Também participaram três professores/as de Língua Portuguesa (LP1, LP2 e LP3), dois/duas professores/as de Matemática (MA1 e MA2) e um docente responsável pela coordenação do Projeto de Recomposição de Aprendizagem – RA. A seleção criteriosa dos/das

participantes visou contemplar diferentes perspectivas dentro da comunidade escolar, permitindo compreender o fenômeno a partir da experiência daqueles/as que o vivenciam diretamente no cotidiano escolar.

Essa abordagem metodológica possibilitou uma análise detalhada das percepções e estratégias adotadas pela escola para enfrentar os desafios impostos pelas avaliações externas. Além disso, revelou os impactos diretos dessas ações no processo de ensino-aprendizagem, destacando as dificuldades enfrentadas pelos/as educadores/as.

### **Avaliações externas e responsabilização docente: implicações e desafios na Educação Básica**

Nas últimas décadas, as avaliações externas em larga escala tornaram-se uma política central nos sistemas educacionais, especialmente na América Latina. No Brasil, instrumentos como a Prova Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb consolidaram-se como mecanismos de monitoramento da qualidade da educação pública. Contudo, a ampliação dessas avaliações trouxe consigo um novo fenômeno: a responsabilização docente, frequentemente associada ao desempenho escolar dos/das alunos/as nas provas padronizadas.

As avaliações externas em larga escala visam oferecer um panorama geral da educação a partir da análise de resultados obtidos por estudantes em instrumentos padronizados. Segundo Luiz Carlos Freitas, essas avaliações deveriam servir como base para formulação de políticas públicas, alocação de recursos e definição de metas de desempenho (FREITAS, 2012, p. 389). Entretanto, por seguirem uma lógica influenciada por modelos de gestão centrados na eficiência e no controle dos resultados — característicos da chamada *accountability* educacional —, as avaliações têm privilegiado práticas performáticas, valorizando mais os resultados obtidos do que o próprio processo de ensino-aprendizagem.

O conceito de *accountability*, oriundo da administração pública anglo-saxônica, refere-se à prestação de contas por parte de escolas e professores/as em relação aos resultados obtidos (BROOKE, 2006, p. 378). No contexto brasileiro, essa lógica tem se traduzido na valorização de rankings, metas e bonificações atreladas ao desempenho dos/das alunos/as, especialmente em redes estaduais e municipais. A responsabilização docente tem se intensificado no Brasil com a disseminação de políticas que associam diretamente os resultados das avaliações externas ao trabalho docente. Conforme apontam Maria Dilenéia Fernandes, Elisângela Scaff e Regina Oliveira, o discurso de que o/a professor/a é o/a principal responsável pelo sucesso ou fracasso escolar desconsidera as múltiplas variáveis que influenciam o aprendizado, como infraestrutura escolar, perfil socioeconômico dos/das alunos e gestão escolar (FERNANDES, SCAFF & OLIVEIRA, 2013, p. 338).

Essa abordagem vai gerar, como acompanharemos na sequência desse artigo, efeitos perversos. Freitas alerta para o risco de professores/as se sentirem pressionados/as a ensinar para o teste, restringindo o currículo e priorizando apenas os conteúdos cobrados nas avaliações. Esse fenômeno, conhecido como *teaching to the test*, empobrece o processo de ensino-aprendizagem e compromete o desenvolvimento integral dos/das estudantes (FREITAS, 2012, p. 389). Além disso, há relatos de práticas que tensionam o ambiente escolar, como a categorização de professores/as como bons/boas ou ruins com base apenas em indicadores numéricos. Essa cultura de responsabilização individual desconsidera a natureza coletiva e complexa do trabalho docente (DUARTE, 2001, p. 38). O discurso da responsabilização promove uma visão reducionista da atuação do/da professor/a, na qual seu valor é medido exclusivamente pelo desempenho dos/das estudantes em testes padronizados.

A intensificação do trabalho, a desvalorização da autonomia docente e a crescente vigilância institucional impactam o trabalho docente e, conseqüentemente, as finalidades educativas escolares. O foco exclusivo em resultados numéricos provoca uma perda do sentido do trabalho educativo, transformando a escola em uma instituição voltada para a produção de dados e não para a formação cidadã e crítica de sujeitos/as (FREITAS, 2012, p. 289-290).

### **Qualidade educacional associada à avaliação externa: pressão por resultados**

Nossa investigação demonstrou que as políticas de *accountability* incorporam à prática dos/das professores/as a responsabilidade por melhorar resultados das avaliações; com isso, estariam contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem. Vamos observar adiante que, além de incorporarem o discurso da responsabilização, os/as docentes passam a compreender as avaliações como medidores de qualidade educacionais, correspondendo às premissas das políticas de avaliação externa.

Ao analisarmos as recomendações internacionais para as políticas de avaliação externa e em larga escala, é possível perceber esforços para utilizar os indicadores educacionais como parâmetros de comparação entre diferentes regiões dentro de um mesmo país ou internacionalmente. Comparar o incomparável constitui um desafio significativo, pois a tentativa de estabelecer metas visando índices semelhantes entre regiões ou países, desconsiderando as profundas diferenças socioeconômicas, culturais e territoriais, torna essa tarefa arriscada e problemática.

Quando perguntamos à direção da escola sobre os resultados da avaliação e o posicionamento da gestão sobre o tema, a resposta denotou o discurso de autoresponsabilização pelos resultados: *“a nota de 2021 foi maior que em outros anos e uma das maiores do Estado e neste momento não podemos tirar menos que esse número”*<sup>1</sup>. É possível observar

no relato a grande preocupação da direção escolar com os bons resultados da avaliação, sendo objetivo principal a sua manutenção. Esse mesmo discurso fica evidenciado na fala da coordenação pedagógica: *“O meu papel como coordenador (a) desta escola além da função de avaliar planejamentos é coordenar e escolher as melhores estratégias para que possamos preparar os alunos para realizar a prova”*.<sup>2</sup> Fabiano Santos e Cristielli Silva destacam que nas escolas com melhores índices no Ideb há um esforço deliberado para preparar alunos/as exclusivamente para as provas, muitas vezes negligenciando a necessidade de uma formação integral e emancipatória (SANTOS & SILVA, 2021, p. 15).

Como observamos nos trechos das entrevistas, há grande preocupação em preparar os/as estudantes para se saírem bem nas avaliações, mesmo que tal prática não se vincule aos objetivos e finalidades educativas firmados anteriormente. Isso reforça a perspectiva de avaliação como fim e não como meio, provocando uma verdadeira corrida para que se torne o parâmetro principal de sucesso do ensino e da aprendizagem. Tomada dessa maneira, a avaliação deixa de servir para o planejamento e a orientação do trabalho escolar e passa a ser a própria finalidade da escola. Tão importante é a preparação para as avaliações toma no cotidiano das escolas sul-mato-grossenses, que um programa chamado Recuperar para Avançar<sup>3</sup> foi criado sob o argumento de que seriam necessárias medidas extras para recuperar a aprendizagem; mas no cotidiano de pressão que sofrem as escolas, transforma-se em mais um espaço de preparação para avaliações externas e em larga escala. Nessas circunstâncias, quando questionados/as sobre a nota do Ideb de 2025 da escola e sobre o projeto Recuperar para Avançar, os/as professores/as afirmam:

*“O objetivo é ter uma nota maior, no entanto, quanto à aprovação dos alunos fica a desejar, pois o Estado pede índice, então pra ele é interessante que a maioria dos alunos sejam aprovados [...] sobre “Recuperar para avançar”, você deixa os alunos com baixo rendimento, então é um trabalho a mais que temos que no final vai acontecer o índice que o Estado está proporcionando a ter, então isso cai a qualidade de ensino”*<sup>4</sup>

*“observamos que a cada bimestre com a criação de uma recuperação para avançar, a preocupação do Estado seria somente com a quantidade e não a qualidade”*<sup>5</sup>

Como é possível observar nas falas de docentes, a responsabilização pelos resultados vai se tornando algo esperado e natural no cotidiano. Incorpora-se a ideia de que é responsabilidade do/da professor/a a melhoria da qualidade do ensino, e isso seria possível apenas com a melhoria dos índices alcançados nas avaliações. Nesse cenário, Marilda Schneider e Elton Nardi atribuem ao Ideb o papel regulador de uma concepção específica de qualidade educacional (SCHNEIDER & NARDI, 2013, p. 29).

A pressão para alcançar bons indicadores impacta diretamente o trabalho docente, contribuindo para um cenário de desvalorização e precarização. Esse fenômeno se manifesta, sobretudo, por meio de salários inadequados, sobrecarga de trabalho e pela crescente responsabilização social imposta aos/as professores/as, sem que haja condições adequadas para que desempenhem suas funções com qualidade (GATTI *et al.*, 2019, p.

114). A desvalorização da categoria é reconhecida por um professor de Matemática, que expressa sua insatisfação diante das condições de trabalho: “com essa recuperação a cada final de bimestre, vemos que a coisa tá meio jogada, então os professores vêm se desgastando cada vez mais e o nosso trabalho não vêm sendo valorizado”.<sup>6</sup>

Ainda que a maior parte dos relatos indique a incorporação da responsabilização pelos resultados, o professor MA1 demonstra sua preocupação com a criação de novas estratégias para melhorar os índices avaliativos. Para ele, a criação do programa Recuperar para Avançar acaba criando novas tarefas aos/as professores/as, que se veem sobrecarregados/as e desvalorizados/as. Esse relato evidencia como a precarização do trabalho docente, aliada à lógica de resultados avaliativos, também tem gerado insatisfações.

As condições precárias de trabalho e formação, que exercem forte influência sobre as práticas pedagógicas da maioria dos/das professores/as na escola pública, representam elementos que contradizem a própria essência da instituição, cujo propósito é garantir a socialização do conhecimento. Ou seja, quando os/as docentes enfrentam sobrecarga, baixos salários ou falta de recursos, isso compromete a qualidade do ensino, dificultando o cumprimento do papel social da escola de democratizar o saber e possibilitar o desenvolvimento dos/das estudantes. Esse contexto fica evidenciado na fala de outro professor de Matemática: “Nesta escola, muitas coisas são cobradas, mas na infraestrutura em si, não há um amparo para o professor em nada, não é disponibilizado material didático, a maioria das salas sem ventilação e isso afeta até mesmo no rendimento do aluno”<sup>7</sup>.

Mesmo que alguns/umas reconheçam a precarização de seu trabalho, a maior parte dos/das entrevistados/as não associa as condições precárias com os resultados alcançados nas avaliações. Reforçam o discurso da responsabilização, creditando para si o dever de melhorar a qualidade da educação através da melhoria dos índices.

*“infelizmente, acredito que seja a culpa dos profissionais, pois há muitos conteúdos que são cobrados e os alunos não viram em algumas séries anteriores. Há alguns profissionais que não dão todo o conteúdo, ficando a dever, acho que a educação precisa mudar muita coisa para alcançarmos um ensino de qualidade”<sup>8</sup>.*

Essa percepção reforça a transferência da responsabilidade pelo fracasso escolar para os/as docentes, ignorando fatores estruturais como a falta de investimentos, inadequação curricular e as desigualdades socioeconômicas. Fabiano Santos, João Zanardini e Hellen Marques apontam que esse processo de culpabilização enfraquece o coletivo escolar, colocando professores/as, gestores/as e alunos/as uns/umas contra os/as outros/as, dificultando uma reflexão conjunta sobre os desafios da educação pública (SANTOS, ZANARDINI & MARQUES, 2020, p. 807).

Quando perguntamos sobre o trabalho pedagógico e as cobranças por melhores resultados a resposta indicou, novamente, a responsabilização e sua naturalização:

*“Achei as cobranças normais, Deus nos dá líderes e temos que obedecer”<sup>9</sup>.*

*“Tudo o que se faz em prol da educação, não importa que seja uma demanda que possa levar bastante tempo é de grande valia. Mas isso foi porque toda semana tínhamos que dar uma notificação para a direção, sobre o andamento das apostilas, onde que estava com o conteúdo e se os alunos estavam correspondendo. Então, vemos que todas essas coisas são com uma pressão imensa, mas tudo é válido”.*<sup>10</sup>

Esses relatos revelam uma naturalização das cobranças e pressões impostas pelo Estado-avaliador, demonstrando como a conformidade e a falta de alternativas viáveis fazem com que muitos/as docentes se adaptem às exigências, mesmo que isso signifique sacrificar seus princípios pedagógicos. Através da formação de consensos (GRAMSCI, 2001, p. 47), vai se produzindo uma ampla aceitação da responsabilidade que cada docente possui na melhoria dos índices e a naturalidade diante das pressões do Estado-avaliador. Esse cenário não apenas impacta a autonomia e o bem-estar dos/das profissionais, mas também deteriora a qualidade do ensino, perpetuando um modelo educacional focado exclusivamente em resultados quantitativos. A desvalorização do trabalho docente, somada à pressão para atender às demandas externas, leva a esgotamento profissional e insatisfação, resultando em um ambiente educacional cada vez mais fragilizado, no qual a lógica produtivista se sobrepõe ao verdadeiro propósito da educação.

### **Implicações das avaliações externas sobre atores/atrizes escolares**

Considerando o que já apresentamos sobre a naturalização das cobranças que sofrem professores/as para melhorar os resultados nas avaliações e considerando, ainda, que esses/essas profissionais sentem-se responsáveis pela melhoria dos índices e os relacionam com a qualidade educacional, a atmosfera para a ampliação e intensificação da cultura avaliativa torna-se cada vez mais propícia. Nossa pesquisa demonstrou que nos anos em que o Saeb é aplicado, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul – SED/MS intensifica suas diretrizes, reforçando a importância das avaliações externas e orientando as escolas a seguir um planejamento pedagógico voltado ao cumprimento dessas metas. Entre as medidas recomendadas estão a aplicação de simulados diagnósticos, elaboração de materiais didáticos complementares e o realinhamento curricular com foco nos conteúdos priorizados pela avaliação.

Embora o discurso oficial enfatize a melhoria da qualidade do ensino e a adoção de práticas pedagógicas que favoreçam um bom desempenho de alunos/as, os/as gestores/as escolares enfrentam um dilema: por um lado, se reconhecem a necessidade de atender às metas estabelecidas pelos órgãos reguladores, por outro, manifestam preocupações quanto aos impactos dessas avaliações na dinâmica escolar. Esse contexto fica evidente nas falas da direção e da coordenação pedagógica:

*“Desde o ano passado (2022) a SED vem batendo nesta tecla, ‘não esquece que esse ano (2023) temos Prova Brasil’<sup>11</sup>. Mesmo eles cobrando e marcando em cima, acho importante, pois a partir daí a escola tem um olhar especial nesse sentido”<sup>12</sup>*

*“avalia a participação no sentido de atribuírem uma pressão para cumprirmos a porcentagem mínima de presença dos estudantes, mas no que se refere a apoio e suporte infelizmente não dão, mas cobrar sobre a presença dos alunos eles fazem, jogam a bomba para a escola, mesmo com as adversidades de cada escola. Então vejo a Coordenadoria<sup>13</sup> como um fiscalizador”<sup>14</sup>*

Além disso, a coordenação pedagógica enfatiza a relação dos/das docentes com as demandas impostas pelas instâncias superiores, destacando a pressão para adequar suas práticas pedagógicas a fim de atender às exigências institucionais e contribuir para a melhoria dos índices educacionais. Essa realidade se reflete na necessidade constante de ajustes no planejamento escolar, conforme evidenciado a seguir: *“os professores tiveram que realizar um replanejamento do 3º bimestre para abordar questões sobre o Saeb, devido ao monitoramento da SED, como se fosse uma fiscalização que a escola passa”<sup>15</sup>*

Esse monitoramento intensifica a carga de trabalho docente, deslocando o foco do ensino para o cumprimento de metas avaliativas, comprometendo a qualidade e a diversidade das práticas pedagógicas, uma vez que os/as professores/as são levados/as a priorizar conteúdos alinhados ao Saeb. Essa realidade é evidenciada nas falas da coordenação pedagógica e de um professor de Língua Portuguesa, respectivamente:

*“Alguns professores por atenderem especificamente as questões do Saeb acabaram deixando certos conteúdos de lado e isso acabou furando o planejamento; por mais que sejam 200 dias letivos, é muito conteúdo para pouco tempo. Alguns professores relataram: ‘eu foquei no Saeb, mas atrasei o meu plano de ensino do Referencial Curricular’”<sup>16</sup>*

*“A direção nos repassou que deveríamos trabalhar exclusivamente por um tempo as questões do Saeb, familiarizando os estudantes. Anteriormente havíamos realizado o planejamento que não cabia trabalhar o Saeb, mas veio o pedido da gestão para que abrissemos uma brecha no meio deste planejamento”<sup>17</sup>*

Essa lógica centrada em indicadores quantitativos de desempenho não apenas impacta a autonomia dos/das professores/as, mas também reforça a percepção de que os órgãos reguladores atuam como fiscalizadores do trabalho escolar, restringindo a flexibilidade pedagógica e limitando a capacidade dos/das professores/as de adaptar suas metodologias às necessidades reais dos/das alunos/as e enfraquecendo o papel da escola como um espaço de formação crítica e emancipadora.

A autonomia docente, entendida como a liberdade do/da professor/a para tomar decisões pedagógicas e metodológicas no ambiente escolar, é um elemento fundamental para a qualidade do ensino, permitindo que o/a educador/a adapte o currículo às necessidades e características específicas dos/das estudantes. Entretanto, essa autonomia tem sido progressivamente reduzida por conta de diversas restrições impostas por políticas educacionais, padronização curricular e mecanismos de controle externo. Esse contexto fica evidente na fala da coordenação pedagógica:

*“foi abordado com os professores para treinar e preparar os alunos através de questões de anos anteriores, no entanto, alguns professores mencionaram: ‘não é assim que trabalhamos ao longo do ano, pois vai desviar o meu plano só para atender o Saeb’, alguns professores atenderam, mas outros foram resistentes”<sup>18</sup>.*

Esse cenário reforça a perda de autonomia docente, uma vez que a exigência de adaptação ao modelo imposto pelo Saeb redefine as prioridades do ensino, deslocando o foco da aprendizagem para o cumprimento de metas avaliativas. Esse impacto também é ressaltado por uma professora de Língua Portuguesa, ao relatar como as orientações institucionais influenciam sua prática docente:

*“A escola se mobilizou para preparar os alunos, praticamente fomos informados: deixe de trabalhar aquilo que faz parte do seu planejamento e volte-se para aquilo que eles serão cobrados na prova do Saeb [...] até no nível das questões do Saeb, que se encontram distantes daquilo que o professor tem-se trabalhado em sala de aula”<sup>19</sup>.*

Diante desse relato fica evidente que os/as professores/as devem ser flexíveis e ajustar seu trabalho às expectativas apresentadas. Em anos de aplicação do Saeb, a prática pedagógica se volta exclusivamente aos conteúdos dessa avaliação externa. Observa-se que as aulas são preparadas com foco na prova, deixando claro que o conteúdo necessário para o aprendizado dos/das alunos/as ao longo do ano letivo não corresponde ao exigido pela avaliação; com isso, o ensino acaba perdendo sua verdadeira finalidade.

Raquel Vieira e Cássia Fernandes (2011) buscaram investigar como os/as professores/as percebem as avaliações externas e quais são as implicações dessas avaliações em seu trabalho. As falas dos/das docentes mencionados/as anteriormente reforçam as conclusões das autoras em sua pesquisa, mostrando que a abordagem dos conteúdos em sala de aula difere do que é cobrado nas provas. Como resultado, os/as professores/as ajustam seu trabalho em sala para focar nas questões do Saeb, visando garantir melhores resultados dos/das alunos/as e, conseqüentemente, um aumento no Ideb da escola. Isso evidencia que as avaliações externas estão exercendo uma influência decisiva sobre a prática docente, determinando o currículo a ser seguido nas escolas.

A perda de autonomia limita a capacidade do/da professor/a de ajustar conteúdos, metodologias e abordagens conforme a realidade da sala de aula, impactando diretamente sua prática profissional e a formação dos/das alunos/as. Essa discussão traz à tona as mobilizações da gestão escolar quanto aos materiais que os/as docentes deveriam trabalhar com os/as alunos/as meses antes da aplicação do Saeb, o que fica evidenciado nas falas a seguir:

*“A gestão escolar organizou uma comissão que elaborou um material baseado em questões de provas anteriores e estilos de questões para os que os alunos fossem se familiarizando, para saber o quê e de que forma os conteúdos seriam cobrados nas avaliações; como se fosse um treino, para que no dia do jogo, acertassem o gol. A gestão escolar nos disponibilizou este material e trabalhamos incansavelmente por quase dois meses”<sup>20</sup>.*

Esses relatos demonstram que a interferência externa na prática docente desvaloriza o conhecimento construído ao longo do ano letivo, tornando o ensino cada vez mais instrumentalizado e voltado para a lógica avaliativa.

Na pesquisa que realizaram em três escolas de Corumbá-MS, Fabiano Santos e Crislielly Silva (2021) identificaram que, nas instituições com melhores índices no Ideb, os/as professores/as relataram sentir-se obrigados/as a seguir os descritores das avaliações, sendo cobrados/as para adequar suas práticas pedagógicas às expectativas das provas. Esse processo resulta na transformação das avaliações externas em critérios diretos para a seleção e organização dos conteúdos escolares, reduzindo o ensino a um treinamento para testes e comprometendo a capacidade dos/das docentes de adaptar suas metodologias às necessidades reais de aprendizagem dos/das alunos/as. A ênfase nas consequências do Estado como avaliador muitas vezes leva à criação de avaliações e materiais didáticos complementares que, no fim das contas, não contribuem para a melhoria da qualidade educacional. Essas avaliações não são usadas para melhorar as práticas de ensino, mas apenas para preparar os/as alunos/as para o Saeb (SAMBRANA, 2024, p. 66).

A pressão exercida pelas avaliações externas influencia a percepção dos/das próprios/as docentes sobre o papel dessas avaliações no processo educativo. Apesar das críticas relacionadas à intensificação do trabalho e à limitação da autonomia pedagógica, muitos/as ainda reconhecem as avaliações externas como um instrumento relevante para verificar a aprendizagem dos/das alunos/as. Esse entendimento fica evidente nas respostas dos/das participantes, que apresentaram posicionamentos semelhantes sobre a importância dessas avaliações para monitorar o desempenho discente, como demonstram os seguintes relatos:

*“De certa forma contribuem para o processo de verificação da aprendizagem”.*<sup>21</sup>

*“É o momento que vai demonstrar se o aluno adquiriu as habilidades propostas”.*<sup>22</sup>

*“São importantes para saber como está o nível das escolas [...] vejo que esses sistemas avaliativos precisam existir para sabermos como se encontra o nível dos alunos”.*<sup>23</sup>

Assim, percebe-se que esses/as professores/as entendem a avaliação como um meio de medir o conhecimento adquirido pelos/as alunos/as. De acordo com as falas dos/das docentes, há de se destacar o aspecto positivo das avaliações, especialmente no que diz respeito ao diagnóstico dos/das estudantes e das escolas.

Santos, Zanardini e Marques destacam que o Estado tem adotado uma postura cada vez mais restritiva em relação ao financiamento da educação, ao mesmo tempo em que amplia seu papel regulador. Esse processo gera um cenário no qual os/as profissionais da educação, isolados/as em suas práticas, precisam encontrar soluções individuais para lidar com a redução do apoio estatal no fomento educacional (SANTOS, ZANARDINI & MARQUES, 2020 p. 807). Além disso, a responsabilização dos/das estudantes e

das famílias pela baixa performance é outro traço presente nos depoimentos. Expressões como “o problema são os estudantes”<sup>24</sup> e “a família não acompanha o aluno”<sup>25</sup> apontam para uma visão que naturaliza o fracasso escolar como decorrência da falta de interesse externo, desonerando o Estado e a escola de sua função mobilizadora.

A descentralização das políticas educacionais, sob o pretexto de democratização e autonomia das unidades escolares, acabou por gerar uma dinâmica perversa de desresponsabilização do Estado em relação à garantia de uma educação pública de qualidade. A transferência de encargos administrativos e pedagógicos às escolas não foi acompanhada de investimentos adequados em infraestrutura, formação docente e condições de trabalho, configurando um processo de descentralização das obrigações, mas não dos meios para cumpri-las. Trata-se de uma estratégia que atribui aos/às profissionais a culpa por insuficiências que são, em grande medida, responsabilidade estatal.

Como vimos anteriormente na seção *Qualidade educacional associada à avaliação externa: pressão por resultados*, um professor de Língua Portuguesa relativiza sua responsabilidade mediante aos resultados avaliativos, vinculando sua prática aos índices de desempenho: “se o resultado for negativo, não atingindo a nota para atribuir ao Ideb, ficará esquisito para nós professores, porque dará a impressão que nós não colaboramos ou participamos da ação [...] Não vou me sentir frustrado se os alunos tiverem nota baixa, pois sei exatamente que desempenhei o meu melhor”<sup>26</sup>.

Não obstante a crítica à responsabilização injusta dos/das docentes, é imprescindível reconhecer que o/a professor/a exerce, de fato, um papel incontornável na qualidade da educação ofertada. Seu comprometimento ético, domínio teórico-metodológico e capacidade de mediação pedagógica são determinantes para o êxito escolar dos/das estudantes. A crítica, portanto, não pode eximir docentes de sua corresponsabilidade no processo educativo, mas precisa situá-la dentro de uma leitura crítica das condições objetivas de trabalho. A responsabilização docente isolada, como vem sendo operada pelas avaliações externas, é reducionista e injusta, pois desconsidera que o desempenho escolar é fruto de múltiplos fatores interdependentes, como políticas públicas consistentes, financiamento adequado, suporte técnico-pedagógico e inclusão social. A superação dessa lógica exige não apenas a valorização do trabalho docente, mas a reafirmação do Estado como o principal garantidor do direito à educação.

Outro aspecto relevante do Saeb sobre o funcionamento da escola diz respeito às estratégias adotadas para garantir a participação dos/das alunos/as. Uma prática observada foi a atribuição de notas complementares a estudantes que comparecessem nos dias de aplicação do Saeb. Essa medida tem como principal objetivo incentivar a presença discente e alcançar a taxa mínima de 80% de participação, critério essencial para que os resultados da avaliação sejam considerados representativos e, assim, válidos.

*“Orientamos os professores sobre a pontuação com o objetivo de atingir a porcentagem mínima de 80%, para isso foi realizado um trabalho de avisar os alunos para estarem presentes nos dois dias de prova atribuindo um ponto na média”.<sup>27</sup>*

*“Fomos orientados pela gestão a motivar os alunos virem no dia da prova para atingir a porcentagem mínima de participação, que sob meu ver acho ruim, pois não devemos obrigar e forçar os alunos a virem no dia da prova, então tivemos que condicionar uma nota [...] então o Saeb impõe que o aluno deve estar presente e nós professores temos que achar maneiras para isso [...] a maior mobilização foi fazer com que os alunos viessem nos dias da prova, atribuindo nota e não tivemos para onde fugir disso”.<sup>28</sup>*

Esses relatos evidenciam a conformação a um modelo de avaliação que gera impactos no trabalho docente. A necessidade de atingir a participação dos/das alunos/as coloca pressões adicionais sobre os/as professores/as, que se veem obrigados/as a adotar estratégias coercitivas para garantir essa presença. Além disso, essas práticas podem ser consideradas antiéticas, uma vez que distorcem a real função da avaliação educacional, comprometendo a autenticidade dos resultados obtidos. O condicionamento da presença à atribuição de nota reforça desigualdades educacionais, favorecendo alunos/as que comparecem por incentivo extrínseco, enquanto aqueles/as que enfrentam dificuldades socioeconômicas, emocionais ou de aprendizado podem ser ainda marginalizados/as.

Dessa forma, o debate sobre as avaliações externas deve ultrapassar a mera questão da medição de desempenho e centrar-se no papel que a escola deve desempenhar na formação integral dos/das estudantes. A valorização da autonomia docente e a promoção de uma educação crítica e significativa são fundamentais para que as avaliações deixem de ser instrumentos de controle e se tornem ferramentas verdadeiramente formativas, alinhadas a uma educação emancipadora e comprometida com a realidade social dos/das alunos/as (SANTOS & SILVA, 2021, p. 19-20).

## Considerações finais

O presente artigo traz à tona uma importante constatação: a relação entre o Estado-avaliador e as instituições de ensino configura uma estratégia de alinhamento às demandas e expectativas das avaliações externas. Nesse contexto, a avaliação influencia diretamente a organização do trabalho docente, promovendo a responsabilização e a atenção demasiada sobre o treinamento para os testes, comprometendo a qualidade do ensino. A ênfase em metas e índices acaba por se sobrepor à reflexão sobre a proposta pedagógica, esvaziando o papel articulador do/da professor/a e limitando sua autonomia.

Ao analisar os impactos das avaliações externas sob a lógica capitalista percebe-se que a concepção de avaliação extrapola sua função de medir o aprendizado e planejar ações futuras, assumindo ela mesma a finalidade educativa. A busca incessante por

resultados impulsiona práticas que muitas vezes colocam as metas acima da promoção genuína da aprendizagem e do desenvolvimento dos/das alunos/as.

As avaliações externas, embora forneçam dados relevantes, têm interferido significativamente no cotidiano escolar. Os/As professores/as assimilam com naturalidade as pressões para adaptar suas práticas e atingir metas, reforçando a necessidade de repensar o modelo avaliativo vigente. É essencial que as políticas educacionais considerem esses impactos e busquem formas de avaliação que respeitem a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, valorizando a atuação docente. Ademais, a precarização do trabalho docente surge como uma questão central a ser enfrentada. A pressão por resultados restringe a liberdade pedagógica, limitando a escolha de conteúdos e metodologias.

Torna-se imprescindível manter pesquisas que analisem as raízes desse problema, incluindo a falta de investimento, a escassa orientação profissional e a ausência de suporte institucional. A reestruturação do sistema educacional, com maior valorização e reconhecimento do/da professor/a, são fundamentais para reverter esse quadro. Em síntese, para que a educação cumpra seu papel transformador, precisa ser reconhecida como um direito humano fundamental, capaz de formar cidadãos/ãs críticos/as e conscientes. Valorizar o trabalho docente e repensar os sistemas de avaliação são passos indispensáveis para construir uma educação pública de qualidade, comprometida com a formação integral dos/das estudantes e com a justiça social.

Ao abordar os impactos do Saeb sobre a autonomia do/da professor/a e de seu trabalho, torna-se evidente como a concepção de avaliação se desloca para além de uma ferramenta de mensuração do aprendizado, passando a ter finalidades em si mesma, capazes de responsabilizar os/as docentes pelos resultados alcançados nas avaliações externas. A ênfase na obtenção de resultados avaliativos, impulsionada pela lógica capitalista, deturpa o propósito inicial da avaliação educacional e cria uma dinâmica na qual as escolas buscam atender metas e índices a qualquer custo, muitas vezes à custa da genuína promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos/das alunos/as, desvirtuando a autonomia dos/das professores/as e restringindo a escolha de conteúdos e métodos de ensino.

Os resultados do presente estudo apontam que, embora o Saeb tenha sido concebido como um instrumento de diagnóstico para subsidiar políticas públicas educacionais e promover equidade na aprendizagem, na prática tem operado como mecanismo de controle sobre o trabalho docente. Esse processo fomenta um alinhamento curricular que prioriza habilidades específicas, impactando negativamente a autonomia pedagógica e o próprio sentido educativo da escola. Dessa forma, conclui-se que a lógica avaliativa do Saeb, ao invés de mitigar desigualdades e fortalecer a educação pública, tem produzido efeitos que restringem a diversidade metodológica e reduzem o papel da escola à preparação para as avaliações externas, distorcendo sua função social e pedagógica.

*Recebido em: 30/04/2025; Aprovado em: 11/07/2025.*

## Notas

- 1 Informação obtida em entrevista concedida por diretor da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 17 nov. 2023.
- 2 Informação obtida em entrevista concedida por coordenadora pedagógica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 17 nov. 2023.
- 3 Conforme o art. 153 da *Resolução/SED nº 4.273, de 25 de janeiro de 2024*, o programa Recuperar para Avançar prevê a obrigatoriedade de estudos de recuperação para estudantes com baixo rendimento escolar, preferencialmente de forma paralela ao período letivo, visando garantir a aprendizagem e a progressão continuada (MATO GROSSO DO SUL, 2024).
- 4 Informação obtida em entrevista concedida por professor/a MA2 da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 27 nov. 2023.
- 5 Informação obtida em entrevista concedida por professor/a MA1 da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 01 dez. 2023.
- 6 Informação obtida em entrevista concedida por professor MA1 da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 01 dez. 2023.
- 7 Informação obtida em entrevista concedida por professor MA2 da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 27 nov. 2023.
- 8 Informação obtida em entrevista concedida por professor/a MA2 da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 27 nov. 2023.
- 9 Informação obtida em entrevista concedida por professor/a MA2 da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 27 nov. 2023.
- 10 Informação obtida em entrevista concedida por professor/a MA1 da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 01 dez. 2023.
- 11 Embora alguns profissionais utilizem a expressão “Prova Brasil”, é importante ressaltar que, a partir da edição de 2019, essa avaliação passou a ser oficialmente denominada SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Saeb: Sistema de Avaliação da Educação Básica*. Brasília: Inep, 2019.
- 12 Informação obtida em entrevista concedida por diretor da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 17 nov. 2023.
- 13 Destaca-se que tanto a Secretaria de Estado de Educação (SED/MS) quanto a Coordenadoria Regional de Educação de Corumbá (CRE3) são órgãos externos superiores, frequentemente tratados pelos gestores escolares como sinônimos.
- 14 Informação obtida em entrevista concedida por coordenadora pedagógica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 17 nov. 2023.
- 15 Informação obtida em entrevista concedida por coordenação pedagógica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 17 nov. 2023.
- 16 Informação obtida em entrevista concedida por coordenação pedagógica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 17 nov. 2023.

- 17 Informação obtida em entrevista concedida por professor LP3 da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 28 nov. 2023.
- 18 Informação obtida em entrevista concedida por professora LP3 da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 28 nov. 2023.
- 19 Informação obtida em entrevista concedida por professora LP1 da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 23 nov. 2023.
- 20 Informação obtida em entrevista concedida por professora LP3 da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 28 nov. 2023.
- 21 Informação obtida em entrevista concedida por professor/a LP1 da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 23 nov. 2023.
- 22 Informação obtida em entrevista concedida por professor/a LP2 da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 29 nov. 2023.
- 23 Informação obtida em entrevista concedida por professor/a RA da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 07 dez. 2023.
- 24 Informação obtida em entrevista concedida por professor/a LP2 da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 29 nov. 2023.
- 25 Informação obtida em entrevista concedida por professor/a MA2 da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 27 nov. 2023.
- 26 Informação obtida em entrevista concedida por professor LP2 da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 29 nov. 2023.
- 27 Informação obtida em entrevista concedida por coordenação pedagógica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 17 nov. 2023.
- 28 Informação obtida em entrevista concedida por professor RA da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 07 dez. 2023.

## Referências

- BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, 2006. p. 377-401.
- COSTA JÚNIOR, Wercy Rodrigues & BITTAR, Mariluce. Política de avaliação da pós-graduação e suas consequências no trabalho docente. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 30, n. 01, 2012. p. 253-281.
- DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 2001. p. 35-40.
- FERNANDES, Maria Dilneia Espíndola; SCAFF, Elisângela Alves da Silva & OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Direito à educação e compromisso docente: quando o sucesso e o fracasso escolar encontram o culpado. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, v. 29, n. 2, 2013.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, 2012. p. 379-404.
- GATTI, Bernardete Angelina *et al.* *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Seleção e tradução de Carlos Nelson Coutinho; Luísa Buarque de Holanda. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUARDA, Juliana Alves da & LIMA, Náfren Ferreira. Avaliações em larga escala: interferência na prática pedagógica e no trabalho docente. *Revista Panorâmica online*, Pontal do Araguaia, v. 1, 2021.

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madri, Espanha, v. 5, n. 42, 2007. p. 1-14.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Saeb: Sistema de Avaliação da Educação Básica*. Brasília, 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED Nº 4.273, de 25 de janeiro de 2024. Decreto nº 10.652, de 07 de fevereiro de 2002. Dispõe sobre o regime escolar do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas unidades escolares de Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. *Diário Oficial de Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, 2024.

NEAVE, Guy. The Evaluative State Reconsidered. *European Journal of Education*, v. 33, n. 3, 1998. p. 265–284.

NEVES, Kesia Caroline Ramires. As políticas públicas de avaliações externas e sua relação com a prática docente: os impactos e a violência simbólica. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 8, n. 22, 2017. p. 186-221.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de & ARAÚJO, Gilda Cardoso. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, 2005. p. 5–23.

SAMBRANA, Isadora Rodriguez. *Impactos do Saeb no trabalho docente: análise a partir da realidade de uma escola pública de Corumbá-MS*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Corumbá/MS, 2024.

SANTOS, Fabiano Antonio dos; ZANARDINI, João Batista & MARQUES, Hellen Jaqueline. Desafios políticos, econômicos e sociais para os docentes na América Latina. *Revista on Line de Política e Gestão Educacional*, São Paulo, v. 24, n. esp. 1, p. 794–815, 2020.

SANTOS, Fabiano Antonio & SILVA, Cristielly Campos. Implicação das avaliações em larga escala na definição das finalidades educativas escolares. *Revista Educativa-Revista de Educação*, Goiânia, v. 24, p. 1-23, 2021.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1984.

SCHNEIDER, Marilda & NARDI, Elton. O Potencial do IDEB como estratégia de accountability da qualidade da educação básica. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE*, Brasília, v. 29, n. 1, p. 27-44, 2013.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian & FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Políticas de avaliação e gestão educacional – Brasil, década de 1990 aos dias atuais. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 40, p. 165-186, 2004.

VIEIRA, Raquel Arrieiro & FERNANDES, Cassia Pires. Avaliações externas em foco: percepções e efeitos para o trabalho docente. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 119-132, 2011.