



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO

VINÍCIUS ANDRÉ DA SILVA SANTOS

**AS IMPLICAÇÕES DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA
O TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO EM MUNICÍPIOS ALAGOANOS**

MACEIÓ - AL

2025

VINÍCIUS ANDRÉ DA SILVA SANTOS

**AS IMPLICAÇÕES DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA
O TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO EM MUNICÍPIOS ALAGOANOS**

Dissertação ao programa de Pós- Graduação em Ensino Educação (PPGE), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, outorgado pela Universidade Federal de Alagoas - (UFAL).

Orientador: Prof. Dr. Givanildo da Silva.

MACEIÓ - AL

2025

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Setorial Lúcia Lima do Nascimento - CEDU

Bibliotecário: Cláudio César Temóteo Galvino – CRB4: 1459

S237a Santos, Vinícius André da Silva.

As implicações do sistema de avaliação da educação básica para o trabalho docente: um estudo em municípios alagoanos / Vinícius André da Silva Santos. – 2026.

102 f.

Orientador: Givanildo da Silva.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2026.

Bibliografia: f. 97-102.

1. Sistema de avaliação da educação básica. 2. Trabalho docente. 3. Avaliação em larga escala. I. Título.

CDU: 372.3



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

**AS IMPLICAÇÕES DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA PARA O TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO EM
MUNICÍPIOS ALAGOANOS**

VINÍCIUS ANDRÉ DA SILVA SANTOS

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 29 de maio de 2026.

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
gov.br GIVANILDO DA SILVA
Data: 29/05/2026 16:07:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Givanildo da Silva – Universidade Federal de Alagoas
Orientador

Documento assinado digitalmente
gov.br INALDA MARIA DOS SANTOS
Data: 29/05/2026 17:34:29-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Inalda Maria dos Santos – Universidade Federal de Alagoas,
Avaliadora Interna

Documento assinado digitalmente
gov.br LUCINETE MARQUES LIMA
Data: 03/06/2026 10:57:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Lucinete Marques Lima – Universidade Federal do Maranhão
Avaliadora externa à instituição

Dedico este trabalho à minha avó, Maria de Lourdes (*in memoriam*), que partiu deste plano em 2023, antes de presenciar esta conquista: o ingresso no curso de mestrado. Carrego em meu coração e em meus pensamentos sua luta como mulher e a coragem com que enfrentou a vida diante de tantas dificuldades. Sua memória segue presente, inspirando meus caminhos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela saúde e pelas bênçãos que me permitiram chegar até aqui. Honro Teu nome por iluminar meus caminhos e conceder-me forças para concluir este ciclo tão importante em minha vida. A fé em Teu amor transformou minha trajetória e continua a me guiar, permitindo-me compartilhar de Tuas graças.

À minha mãe, que sempre me ofereceu o direcionamento necessário e lutou incansavelmente para me proporcionar uma vida melhor. Esta conquista é fruto do seu esforço, trabalho e renúncia, ao abdicar de seus próprios sonhos para que eu e meus irmãos tivéssemos mais oportunidades. Este estudo também carrega parte da sua caminhada.

Aos meus avós e tios, pelo apoio familiar e incentivo constante para que eu seguisse firme na vida acadêmica. Agradeço também pela compreensão nos momentos de ausência e por contribuírem para que eu tivesse um lar acolhedor ao longo dessa trajetória.

À minha namorada, Mayara Souza, agradeço pela parceria, compreensão e apoio durante essa caminhada. Sua presença foi fundamental nos momentos de angústia e desafios, sempre me incentivando e acreditando na superação dessa etapa. Seu carinho, cuidado e paciência ajudaram a acalmar meu coração nos momentos mais difíceis, renovando minhas forças para seguir em frente. Sua companhia tornou essa trajetória mais leve, significativa e repleta de esperança.

À Universidade Federal de Alagoas (UFAL), por me acolher como uma segunda casa. Esse ambiente me proporcionou experiências inesquecíveis, ampliando meus horizontes e contribuindo para a construção de uma formação comprometida com a transformação social.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), pela dedicação e pelos ensinamentos ao longo dessa trajetória acadêmica. Em especial, aos professores Inalda Maria, Edlene Cavalcanti, Valeria Campos e Walter Matias.

Manifesto meus agradecimentos ao meu amigo e orientador de mestrado, Professor Givanildo da Silva. Ao longo dessa trajetória, seu apoio, incentivo e olhar humanizado foram essenciais para tornar este percurso mais significativo. A cada orientação e conversa, senti-me fortalecido enquanto pesquisador, ampliando minha compreensão crítica e meu compromisso com a produção do conhecimento. Sua escuta atenta, sensibilidade e dedicação foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho e para minha formação acadêmica.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE) e aos colegas pelas trocas de experiências acadêmicas e científicas ao longo dessa trajetória. As discussões, reflexões e aprendizagens compartilhadas foram de grande importância para minha formação

acadêmica e para o desenvolvimento desta pesquisa, especialmente Alessandra Moura, Edva Gomes, Fernanda Karina, Matheus Oliveira e demais colegas que contribuíram significativamente para esta pesquisa.

Aos meus colegas de turma, expresso minha gratidão pela parceria, acolhimento e companheirismo ao longo dessa caminhada acadêmica. Mesmo diante das angústias, desafios e incertezas vivenciados durante o percurso, seguimos fortalecidos pelas trocas e pelo apoio mútuo. Em especial, agradeço a Mylena França e Matheus Chagas pela amizade, incentivo e pelos momentos compartilhados ao longo do mestrado.

RESUMO

A presente pesquisa investigou as implicações das avaliações externas que levam o docente a modificar seus pressupostos pedagógicos, em função da política educacional orientada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica, em dois municípios do estado de Alagoas. O objetivo geral consistiu-se em compreender as implicações do Saeb para o trabalho docente em dois municípios do estado de Alagoas. Por conseguinte, os objetivos específicos foram: a) Identificar os efeitos do Sistema de Avaliação da Educação Básica e sua interferência no trabalho docente; b) Analisar o discurso da responsabilização dos docentes diante dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica; e c) Evidenciar a concepção de qualidade da educação apresentada no contexto do Sistema de Avaliação da Educação Básica. Considerando alcançar os objetivos elencados, formulou-se a problemática desta pesquisa da seguinte maneira: Quais as implicações do Sistema de Avaliação da Educação Básica para o trabalho docente? A abordagem teórico-metodológica esteve ancorada em uma abordagem qualitativa e, como método da pesquisa, o estudo descritivo, incorporando a esse processo a realização da entrevista semiestruturada, como instrumento de coleta de dados. Os participantes do estudo foram professores do 5º ano do Ensino Fundamental, vinculados a duas escolas de cada municípios, Coruripe e Japaratinga. A escolha das turmas justifica-se por estarem diretamente inseridas no contexto de aplicação da Prova Sistema de Avaliação da Educação Básica, foco central da análise. Integrado ao instrumento utilizado nesta pesquisa, optou-se por utilizar a técnica de Análise de Conteúdo. Os principais resultados identificados foram: a) utilização de dispositivos pedagógicos orientados pelas avaliações externas, destacando-se o foco nos descritores do Sistema de Avaliação da Educação Básica, a intensificação do ensino de Língua Portuguesa e Matemática, a elaboração de planejamentos específicos voltados ao desempenho nas avaliações externas; b) a materialização de dispositivos de prestação de contas, evidenciada pela divulgação dos resultados das avaliações externas e pelo acompanhamento institucional da Semed, com vistas à implementação de estratégias de melhoria do desempenho escolar; c) a implementação de dispositivos de responsabilização, expressos na cobrança por resultados, na atribuição de responsabilidades aos docentes pelo desempenho dos estudantes. Nesse contexto, percebeu-se que as implicações do Sistema de Avaliação da Educação Básica modificam a organização do trabalho docente e a intensificação da responsabilização na cobrança por resultado.

Palavras-chave: Sistema de Avaliação da Educação Básica; Trabalho docente; Avaliação em larga escala.

ABSTRACT

The currently study investigated the implications of external assessments that lead teachers to modify their pedagogical assumptions in response to educational policies guided by the Basic Education Assessment System (Saeb) in two municipalities in the state of Alagoas. The general goal was to understand the implications of Saeb for teachers' work in these municipalities. Accordingly, the specific objectives were: (a) to identify the effects of the Basic Education Assessment System and its interference in teachers' work; (b) to analyze the teacher's accountability speech in light of the results of the Basic Education Assessment System; and (c) to highlight the concept of educational quality presented within the context of the Basic Education Assessment System. In order to achieve these objectives, the research problem was formulated as follows: What are the implications of the Basic Education Assessment System for teachers' work? The theoretical and methodological framework was grounded in a qualitative approach, and the research method adopted was a descriptive study, incorporating semi-structured interviews as the data collection instrument. The participants were fifth-grade elementary school teachers from two schools in each municipality, Coruripe and Japaratinga. The choice of these grades is justified by their direct involvement in the application of the Basic Education Assessment System test, the central focus of the analysis. In addition, Content Analysis was used as the analytical technique. The main findings were: (a) the use of pedagogical practices guided by external assessments, particularly the focus on Saeb descriptors, the intensification of Portuguese Language and Mathematics instruction, and the development of planning specifically aimed at performance in external assessments; (b) the materialization of accountability mechanisms, evidenced by the dissemination of external assessment results and institutional monitoring by the Municipal Department of Education, aimed at implementing strategies to improve school performance; and (c) the implementation of accountability measures expressed through demands for results and the attribution of responsibility to teachers for student performance. In this context, it was observed that the implications of the Basic Education Assessment System reshape the organization of teachers' work and intensify accountability for results.

Keywords: Basic Education Assessment System; Teaching Work; Educational Assessment.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de Alagoas/Coruripe.....	61
Figura 2 – Mapa de Alagoas/Japaratinga.....	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Marco Temporal de Políticas Públicas de Sistema de Avaliação.....	17
Quadro 2 – Caraterização das participantes da pesquisa.....	26
Quadro 3 – Desempenho dos Municípios Alagoanos no Ciclo do Ideb (2019/21/23).....	27

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de Matrículas da Rede de Ensino de Coruripe.....	62
Gráfico 2 – Dados de docentes por etapa de ensino.....	62
Gráfico 3 – Dados de docentes por etapa de ensino.....	63
Gráfico 4 – Número de Matrículas da Rede de Ensino de Japaratinga.....	64
Gráfico 5 – Número de Matrículas da Rede de Ensino de Japaratinga.....	65
Gráfico 6 – Número de Matrículas da Rede de Ensino de Japaratinga.....	65

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações
EJAI	Educação de Jovens e Adultos Idosos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
NCLB	No Child Left Behind
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional da Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Aspectos metodológicos da pesquisa	24
2 O ESTADO AVALIADOR NO CONTEXTO DA AGENDA GLOBAL	30
2.1 O Estado Avaliador e a reconfiguração para a educação na perspectiva do gerencialismo	34
2.2 O Estado avaliador e a cultura da responsabilização/culpabilização	39
3 AS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL	43
3.1 Os sentidos da qualidade da educação e os discursos político-educacionais	47
3.2 A centralização da avaliação e do Saeb nas políticas educacionais	51
3.3 A reconfiguração do trabalho docente a partir das avaliações externas	55
4 O SAEB E A RECONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	59
4.1 Lócus da pesquisa	59
4.2 Os efeitos do Saeb e sua interferência no trabalho docente	65
4.3 O discurso da responsabilização dos docentes diante dos resultados do Saeb	73
4.4 A concepção de qualidade dos docentes no contexto do Saeb	78
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	97

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa nasce da trajetória que é perpassada no contexto histórico acadêmico e profissional do presente autor, na qual o caminho de formação e atuação se concretiza sobre a reflexão da temática abordada na área educacional. O percurso acadêmico do autor iniciou-se com a graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), no período de 2015 a 2019.

A trajetória profissional se estabelece a partir no quadro de servidores do Município da Barra de São Miguel, Alagoas, atuando no ensino fundamental dos anos finais, como auxiliar de sala, contribuindo também no auxílio pedagógico da gestão escolar. Na carreira docente, ministrou aulas nas séries iniciais do ensino fundamental, 1º ao 5º ano, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos Idosos (EJAI).

Nessa oportunidade como docente, pôde compartilhar valiosas trocas de experiências com a coordenação da escola, o que fortaleceu o objeto de pesquisa e, juntamente com sua carreira docente, contribuiu para refletir sobre as nuances que o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) implica no trabalho realizado no ambiente escolar. Dessa maneira, os professores são pressionados, em um viés macroeducacional, a desempenhar ações que delimitam e interferem na organização de seu trabalho pedagógico, como, por exemplo, a intensificação dos conteúdos de língua portuguesa e matemática, com ênfase no Saeb.

Portanto, as implicações das avaliações externas sobre a prática docente emergem diante das exigências sistêmicas. Nesse contexto, a política de avaliação do Saeb reorganiza as ações curriculares e o planejamento pedagógico, priorizando conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática e direcionando esses componentes curriculares para ações voltadas à aplicação de simulados e atividades em modelos interpretativos. Com isso, acaba-se por desconsiderar a possibilidade de o docente planejar outros conteúdos igualmente importantes para o processo de formação integral dos estudantes.

Nesse sentido, a cobrança sobre o professor para mediar as aulas a partir dos descritores pedagógicos, aliada à pouca flexibilização para apropriar-se do material e acrescentar elementos ao seu planejamento pedagógico, evidencia desafios relacionados às mudanças de conteúdos inseridos nas questões norteadoras das avaliações externas. Tal processo resulta na intensificação de testes e simulados como forma de preparação dos estudantes para essas avaliações.

Diante do exposto, o objetivo geral deste trabalho consiste em compreender as implicações do Sistema de Avaliação da Educação Básica sobre o trabalho docente nos municípios do estado de Alagoas. Por conseguinte, os objetivos específicos são: a) Identificar os efeitos do Sistema de Avaliação da Educação Básica e sua interferência no trabalho docente; b) Analisar o discurso da responsabilização dos docentes diante dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica; c) Evidenciar a concepção de qualidade da educação apresentada no contexto do Sistema de Avaliação da Educação Básica. Considerando alcançar os objetivos elencados, formulou-se a problemática desta pesquisa da seguinte maneira: Quais as implicações do Sistema de Avaliação da Educação Básica para o trabalho docente?

Sendo o Ideb o aferidor da qualidade da educação, como é apresentado na Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, Plano Nacional de Educação (2014/2024), pode-se verificar um acirramento demarcado por diversas vias para atender a meta estabelecida para cada escola e, em decorrência dessa exigência, às Secretarias Municipais de Educação (SEMED) e, conseqüentemente, as escolas, elaboram diversas estratégias para que os estudantes tenham um bom desempenho nas provas.

Nesse sentido, destaca-se que a relevância social da pesquisa pode fortalecer as reflexões dos docentes da rede básica, incidindo diretamente sobre seu trabalho pedagógico e seu desenvolvimento profissional, diante da crescente centralidade do Saeb no mecanismos de regulação por resultados, da cultura da performatividade e dos dispositivos de responsabilização, que, ao mesmo tempo em que buscam elevar os índices educacionais, reconfiguram a perspectiva da ação e da prática docente.

Assim, a discussão torna-se relevante no âmbito acadêmico por contribuir com uma análise de pesquisas do Nordeste, ampliando o debate com referências como a Rede de Estudos e Pesquisas em Políticas de Avaliação e *Accountability* Educacional (REPAE), que, desde 2021, abre a discussão crítica sobre as políticas de avaliação e *accountability* na educação brasileira.

Torna-se também relevante, no âmbito das atividades desenvolvidas na Universidade Federal de Alagoas, em integração com o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), o aprofundamento das pesquisas já existentes na área, destacando-se, no caso desta investigação, as implicações do Sistema de Avaliação da Educação Básica para o trabalho docente. No contexto da relevância política e acadêmica, o estudo mostra-se importante por colaborar com as discussões acerca das políticas educacionais e das implicações do discurso

da qualidade da educação no cenário nacional, contribuindo para pesquisas que investigam as influências, os efeitos e as consequências das avaliações externas vinculadas ao Ideb.

As avaliações em larga escala têm sido amplamente discutidas no sistema educacional brasileiro, por integrarem um conjunto de implementações de políticas públicas voltadas à aferição de resultados e à manutenção de uma concepção de qualidade educacional centrada na eficiência do desempenho, a partir de uma lógica de mercado (Ball, 2012). Outrossim, embora se constitua como um elemento relativamente recente no conjunto das políticas públicas brasileiras, faz-se necessário compreender as influências que posicionam o sistema educacional como parte central das estratégias do Estado.

Os Estados Unidos e a Inglaterra foram países pioneiros na introdução das avaliações em larga escala, ou testes padronizados, como elementos essenciais das políticas públicas para o setor educacional (Ravitch, 2011). Conforme Ravitch (2011), a partir da década de 1960, o sistema educacional norte-americano passou por reformulações que inseriram as avaliações em larga escala e os testes padronizados como mecanismos de controle e gestão, fundamentados na lógica da performance e do alcance de resultados e metas. A pesquisadora Diane Ravitch integrou o governo de George H. W. Bush, contribuindo para reformas gerenciais na educação, embora posteriormente tenha passado a criticar as implicações da cultura de testagem presente na educação norte-americana.

Em virtude disso, na década de 1970, o neoliberalismo começa a se consolidar como uma corrente dominante no cenário global, influenciando políticas econômicas e sociais em diversos países. Conforme Harvey (2008), a teoria do neoliberalismo se estruturou pelo bem-estar com promoção das capacidades empreendedoras do indivíduo - sólidos direitos de propriedade privada, livres mercados e livre comércio, ganhando força especialmente nos governos de Margaret Thatcher¹ e Ronald Reagan².

Acordos internacionais culminam em reformas que foram implementadas através de organismos como o Banco Mundial (BM), reformulações em políticas públicas, especialmente no campo educacional. Nessa lógica, o Brasil faz parte dessa integração de acordos internacionais, adaptando-se por meio de empréstimos e financiamentos para reformas estruturais, criteriosamente na construção de avaliações em larga escala.

¹ Margaret Thatcher, eleita primeira-ministra do Reino Unido em maio de 1979, assumiu com a tarefa de restringir os poderes sindicais e combater a estagnação inflacionária (Harvey, 2008).

² Ronald Reagan, eleito presidente dos Estados Unidos em novembro de 1980, fortaleceu a revitalização da economia, restringiu o poder dos sindicatos, promoveu a desregulamentação da indústria e da agricultura, além de ampliar a liberdade do setor financeiro, tanto no contexto interno quanto no cenário mundial (Harvey, 2008).

Nessa conjuntura, o modelo de avaliação no Brasil ocorreu a partir dos primeiros questionamentos do então ministro da Educação, Aluísio Pimenta, na época do governo de José Sarney (1985-1990). O ministro e a Fundação Carlos Chagas (FCC)³ intensificaram os estudos e diálogos para estruturar mecanismos que posteriormente influenciaram na criação de sistemas de avaliação (Bauer; Gatti; Tavares, 2013). Os apontamentos se deram pelo viés de demonstrar os resultados à sociedade nas experiências de políticas educacionais que envolveram o contexto de averiguação do conhecimento, mas de forma tênue essa prática ocasiona interferências na organização educacional e na atuação do docente.

Como destacam Bauer, Gatti e Tavares (2013), esse idealismo neoliberal na educação brasileira teve seus primeiros liames no período da década de 1990, aos moldes das experiências internacional. O Brasil iniciou o diálogo dessa concepção neoliberal no governo de Fernando Collor de Mello, aprofundando e se estruturando no decorrente governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

A concepção neoliberal dos testes padronizados buscava alinhar a educação às demandas do mercado econômico, intensificando os questionamentos sobre o currículo educacional e ampliando o controle sobre alunos, escolas e docentes. Esse movimento discursivo ganhou força à medida que se ampliavam as responsabilidades atribuídas à educação pública, processo que contou com forte contribuição da mídia na divulgação massiva de resultados considerados insatisfatórios em avaliações aplicadas às escolas públicas. Como consequência, tais ações impulsionaram a criação de políticas de avaliação em larga escala, estabelecendo marcos regulatórios voltados à implementação de sistemas avaliativos fundamentados em indicadores de desempenho e resultados educacionais, conforme ilustrado no Quadro 1.

Quadro 1 - Marco Temporal de Políticas Públicas de Sistema de Avaliação.

Ano	Políticas de Avaliação em Larga Escala	Objetivos Centrais
1990	Criação do Saeb	Avaliar a qualidade educacional de escolas públicas brasileiras, nas turmas 1 ^a , 3 ^a , 5 ^a e 7 ^a séries do EF.
1996	Introdução da TRI (Teoria de Resposta ao Item)	Levantamento de dados contextuais por meio de questionários, aplicação das avaliações para alunos da 4 ^a e 8 ^a série do ensino

³ A Fundação Carlos Chagas, instituição de direito privado e sem fins lucrativos, atua em duas grandes áreas: Seleção de recursos humanos (avaliações, concursos, residências médicas, vestibulares, certificações e demais processos seletivos) e Pesquisa nas áreas de Educação.

		fundamental e da 3ª série do ensino médio, com foco nos finais de ciclo.
1997	Matrizes de referência próprias	Avaliação a partir de itens de referências, níveis de proficiência para as Língua portuguesa, matemática, ciências naturais (física, química e biologia).
2005	Reestruturação do Saeb: ANEB e Prova Brasil (ANRESC)	A Aneb avalia de forma amostral as escolas com foco na gestão da educação básica; Anresc passa a avaliar, de forma censitária, as escolas que atendessem aos critérios de no mínimo 30 estudantes matriculados, nas turmas 4ª série 8ª série de escola públicas.
2007	Criação do Ideb	Permite avaliar as médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, e calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).
2013	Implementação da ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização)	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), passa a compor o Saeb a partir da divulgação da Portaria n.º 482, de 7 de junho de 2013; Testes experimentais de ciências humanas e ciências da natureza para estudantes do 9º ano do ensino fundamental.
2017	Saeb torna-se censitário para o Ensino Médio	A avaliação torna-se censitária para a 3ª série do ensino médio e é aberta a possibilidade de adesão das escolas privadas com oferta da última série do ensino médio.
2019	Início da nova estrutura do Saeb ao alinhamento à BNCC	Transição para novas matrizes de referência, alinhadas à base. Dado o cenário legal, priorizou-se a implementação das matrizes para a avaliação de língua portuguesa e matemática no 2º ano do ensino fundamental e de ciências humanas e ciências da natureza no 9º ano do ensino fundamental, de forma a não impactar o cálculo do Ideb.

Fonte: Sistematização do autor, por meio do Histórico de Políticas Públicas do Sistema de Avaliação do Brasil (INEP⁴)

A problemática em que emergem esses processos de reformas educacionais está relacionada a um ideário político que possibilita ao Estado reorganizar práticas sociais vinculadas à sua responsabilização. Os efeitos dessas ações, que modificam a organização da sociedade, não se encerram em um único governo, mas se perpetuam em diferentes gestões, as quais, “por meio de suas concepções políticas, desenvolvem reformas interligadas às

⁴ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

necessidades e urgências, geralmente de cunho econômico e social, de sua época, bem como às mobilizações da sociedade em prol de respostas para as problemáticas em questão” (Silva; Carvalho, 2021, p. 400).

Percebe-se que, diante dos desafios enfrentados pelo Estado no período da década de 1990, o governo brasileiro vivenciava um contexto de incertezas e instabilidades decorrentes da economia nacional e global. Nesse cenário, a administração pública da época não conseguia contemplar plenamente as demandas sociais. Assim, em busca de um novo modelo de organização inspirado nos Estados Unidos e em países da Europa, o Brasil adotou o modelo de gestão gerencialista voltado à obtenção de resultados e eficiência (Campelo, 2010), especialmente a partir da Reforma do Estado implementada no governo de Fernando Henrique Cardoso.

No Brasil, essa reforma se deu por volta de 1990 com um Plano Diretor que previa a reorganização de estruturas administrativas, incluindo a profissionalização de servidores públicos, com foco na racionalização e na produtividade. Esses imperativos afetavam toda a sociedade, inclusive as escolas, que eram pressionadas mediante discurso de profunda racionalização do trabalho e uma lógica de administração empresarial (Andriguetto Junior; Gisi, 2022, p. 2).

Na educação, o gerencialismo se fundamenta na perspectiva de ter desempenhos de uma qualidade educacional no viés em que os agentes possam ser ativos e participativos em todo o envolvimento, discurso que surge da lógica empresarial. De acordo com Andriguetto Junior e Gisi (2022):

Na escola pública, por exemplo, o desempenho foi muito influenciado pela gestão e transparência de recursos financeiros; pelo envolvimento e relação com a comunidade local; pelo resultado das avaliações em larga escala; pela gestão de benefícios, como alimentos e merenda escolar; pela relação com órgãos colegiados públicos; e pelo relacionamento político de dirigentes com a equipe (Andriguetto Junior; Gisi, 2022, p. 8).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), nesse contexto, tornou-se, a partir dessa lógica gerencialista, uma das principais ferramentas das políticas públicas voltadas à mensuração da qualidade educacional. De acordo com Silva e Carvalho (2021, p. 406), “[...] este índice visa apresentar a qualidade da educação em cada estado e município, cada rede de ensino e cada escola, por meio dos resultados das avaliações realizadas pelo Saeb”.

Sob esse prisma, o Ideb contribui também para analisar os dados estáticos sobre o sistema de ensino, conforme Fernandes, (2007, p.7) destaca:

Os indicadores de desempenho educacional utilizados para monitorar o sistema de ensino no País são, fundamentalmente, de duas ordens: a) indicadores de fluxo (promoção, repetência e evasão) e b) pontuações em exames padronizados obtidas por estudantes ao final de determinada etapa do sistema de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio).

No que tange aos objetivos do Ideb, além de ter uma perspectiva de demonstrar os índices dos resultados escolares e colaborar com as metas estabelecidas pelo governo, parte de um viés gerencialista, difundindo a ideia de uma qualidade no campo educacional por meio de abordagens quantitativas. Nessa perspectiva, as questões geradoras de um novo modelo de implementação educacional são perspectivas de uma reformulação do governo brasileiro na área que circunda as políticas neoliberais desenvolvidas em países exteriores na época de 1970 e 1980 (Silva; Silva; Santos, 2019).

Como destacam Pessin e Deps (2020), é indispensável compreender como os processos avaliativos ressignificam as metas educacionais. Entretanto, também se faz necessário analisar as práticas pelas quais o Ideb passa a imprimir ritmo ao trabalho docente, intensificando cobranças em diferentes dimensões, tanto no cotidiano interno quanto externo à escola.

Dessa maneira, as ações vinculadas ao Ideb podem conduzir o docente à “[...] pauperização de conhecimentos, restritos às competências básicas, e [à] pauperização do ensino, que se condiciona ao que é cobrado nos exames, orquestrando e induzindo o trabalho na sala de aula com traços neotecnicistas” (Amaro, 2013, p. 27). Contribuindo com essa discussão, Barros de Souza e Da Silva (2022) ressaltam que:

Essas avaliações são usadas para avaliar a qualidade do sistema de ensino público, com enfoque no desenvolvimento de habilidades e competências que serão medidas em testes estabelecidos pelo governo, trazendo com consequências, dentre outras, a imposição de currículos, regularização e controle dos saberes e da prática docente (Barros de Souza; Da Silva, 2022, p. 4).

Assim, esses apontamentos revelam que as avaliações externas ultrapassam a dimensão de o docente apenas refletir sobre sua prática pedagógica, uma vez que seus impactos se perpetuam em todo o processo educacional vivenciado pelo professor, abrangendo a pesquisa, a reflexão, o desenvolvimento de projetos, as adaptações das avaliações e a ampliação da jornada de trabalho.

Nesse contexto de intensa responsabilização por resultados, o trabalho docente tende a ser constantemente confrontado com o dos demais colegas, a partir da busca pelo “melhor”

desempenho entre turmas e escolas com maiores índices, gerando competitividade e a sensação de que os professores somente são considerados bons profissionais quando seus alunos e, sobretudo, a escola em que atuam alcançam os resultados esperados no Ideb (Alves; Martins; Miranda, 2019). Portanto, “[...] a avaliação externa começa, então, a exercer o controle sobre o trabalho do professor, transforma-se na ‘figura’ a quem o professor se reportará para saber quais rumos seguir” (Alves; Martins; Miranda, 2019, p. 248).

Outros apontamentos sobre as formas pelas quais o Saeb e o Ideb modificam o trabalho docente podem ser observados na dimensão interna das atividades pedagógicas, especialmente na maneira como as avaliações externas alteram as organizações metodológicas, a preparação de atividades e a seleção de conteúdos. Nesse processo, busca-se realizar análises específicas de cada turma com o objetivo de elevar os indicadores educacionais. Assim, o tempo do docente, diante dessas interferências externas, é constantemente realocado para ações de reflexão, pesquisa e planejamento voltadas às exigências avaliativas.

A esse respeito, Silva e Peres (2016) contribuem com a discussão destacando que:

O trabalho docente tem sido a expressão das relações entre os docentes e o Estado. isto impõe a forma de ser professor, estando vinculado aos projetos, ou à falta deles, sendo estes uma ferramenta da educação para as finalidades da sociedade e do Estado. Quando os professores se veem obrigados a agir segundo o estabelecido por órgãos oficiais, que desconsideram o contexto da atividade docente, geram-se grandes conflitos e resistências (Silva; Peres, 2016, p. 33).

Entretanto, é perceptível analisar e questionar de que maneira o Ideb e as avaliações externas direcionam o modo como o docente planeja seus conteúdos e propostas pedagógicas, muitas vezes vinculados a cobranças provenientes da direção e da supervisão pedagógica (Vieira; Fernandes, 2011). Não se pode restringir o trabalho docente às avaliações externas e ao alcance de resultados esperados a partir de uma lógica de responsabilização centrada exclusivamente em sua atuação em sala de aula, uma vez que existem outros fatores que contribuem para a concepção e a vivência de uma educação de qualidade.

Embora os professores sejam modulados a seguir um modelo de normatização orientado pelas secretarias municipais, técnicos da educação, gestor e coordenador pedagógico para preparar em todo o período cursado do aluno as avaliações externas de acordo com os descritores⁵ pedagógicos, essas ações ocasionam o engessamento das práticas

⁵ Conforme estudos de Dourado (2001), os descritores, portanto, nortearão o diagnóstico da realidade no decorrer do processo, subsidiando o professor com os dados fundamentais ao planejamento e realização de atividades

docentes e a cobrança por resultados positivos nas avaliações externas, provocando, dessa forma, reflexões sobre os possíveis efeitos causados por essas no trabalho docente” (Barros de Souza; Da Silva, 2022).

Segundo Richter e Silva (2021), a responsabilização do trabalho docente diante das avaliações externas no país ocasiona um baixo entusiasmo profissional, por não contribuir de forma significativa para cada etapa do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Os docentes passam a ocupar um papel centrado no cumprimento de tarefas pré-estabelecidas, perdendo parte de sua autonomia em razão da centralização curricular, especialmente no que se refere aos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, processo caracterizado pelo estreitamento curricular.

Nesse contexto de responsabilização docente no interior da escola perante as avaliações externas, a pressão exercida sobre os professores para transformar a aprendizagem e a aplicação de testes rápidos em melhores resultados para o nível municipal acarreta uma competitividade de caráter social, econômico e político no ambiente escolar, afetando todos os sujeitos envolvidos, mesmo diante de condições pouco favoráveis ao trabalho docente. Dessa forma, “[...] o Ideb pode ser considerado mais uma ferramenta gerencial indutora de novas práticas que ampliam, ao mesmo tempo em que obscurecem, os princípios balizadores das escolas eficazes, especialmente os de responsabilização e participação” (Santos, 2016, p. 301).

Nessa conjuntura, com a Lei nº 13.005/2014, instituiu-se o Plano Nacional de Educação (PNE), planejamento voltado à elaboração e à implantação de políticas públicas que visam à melhoria da educação pública em nível global e local, abrangendo todos os níveis e etapas da educação nacional. Nesse sentido, o PNE (2014-2024) consiste em um conjunto de metas e ações traçadas para que os estados, os municípios e o Distrito Federal possam elaborar seus planos de educação e organizar seus respectivos sistemas de ensino por meio da efetivação de políticas, programas e projetos que atendam às suas necessidades locais.

A cultura das avaliações externas, iniciada com a criação do Ideb, foi posteriormente validada e intensificada com a implementação do PNE. Essa política consolidou a busca por resultados, induzindo a reorganização do planejamento escolar e da prática docente, sobretudo nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

O PNE (2014-2024) apresentou 20 metas e 254 estratégias. No que diz respeito à qualidade da educação, destaca-se a Meta 7, que propõe fomentar a qualidade da educação

corretivas dos desvios da aprendizagem, o que significa o planejamento e execução de um programa de remediação consistente e apropriado a cada situação diagnosticada.

básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as metas nacionais para o Ideb. É importante destacar que o Ideb foi criado em 2007, com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), na perspectiva de reconhecer, por meio de dados estatísticos, o nível de aprendizagem dos alunos da educação básica do país (Saviani, 2007).

Dentro das ações estabelecidas no PNE, em seu artigo 11, o referido texto ressalta que o Ideb servirá como fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação de novas políticas públicas, por meio dos dados do censo escolar. Esse indicador é calculado a partir da participação dos alunos em exames que servem como base para exemplificar os resultados apresentados. No entanto, é possível analisar, de acordo com referenciais teóricos e pesquisas científicas, que esse modelo de política pública, reproduzido conforme o modelo americano, é criticado por diversos autores, como Ravitch (2011), Afonso (2000; 2009; 2012), Ball (2005; 2012), Freitas (2014; 2018) e Tolentino Neto (2023).

Sobre esse contexto Duarte e Gama (2015) apresenta que:

O que nos causa certo estranhamento é que o Brasil está copiando um Sistema de Avaliação em Larga Escala americano já falido, inclusive com publicações sobre esse fato. No entanto, o Brasil continua a investir em uma avaliação que já foi comprovada que não corresponde às expectativas, não atinge os objetivos que propõe e ainda não contribui para a melhoria da qualidade da educação brasileira (Duarte; Gama, 2015, p. 120).

Nesse contexto, torna-se preocupante o modo como as políticas educacionais brasileiras vêm se estruturando a partir das avaliações externas, na busca pela qualidade educacional mediante os resultados obtidos. Diante disso, faz-se necessário refletir sobre os limites dessa abordagem das políticas educacionais, abrindo um diálogo democrático com todos os profissionais da educação, de modo a atender às necessidades locais e possibilitar melhorias reais no sistema de ensino.

Partindo desse pressuposto, o autor desta pesquisa apresenta, ao longo do texto, algumas questões que serão refletidas com embasamento teórico-metodológico, visando fortalecer o debate sobre o sistema de avaliação em larga escala no contexto educacional brasileiro. Antes de apresentar as questões centrais, faz-se necessário que o leitor compreenda os percursos metodológicos presentes na organização da pesquisa.

No aprofundamento dos dados empíricos, a pesquisa adota três categorias, abordadas a partir do referencial teórico e articuladas aos objetivos deste estudo. As reflexões sobre essas categorias permitem compreender as implicações do Sistema de Avaliação da Educação Básica no trabalho docente nos municípios do estado de Alagoas. A primeira categoria

refere-se aos efeitos do Sistema de Avaliação da Educação Básica e às suas interferências no trabalho docente; a segunda aborda o discurso da responsabilização dos docentes diante dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica; e, por fim, a terceira trata da concepção de qualidade dos docentes no contexto do Sistema de Avaliação da Educação Básica.

1.1 Aspectos metodológicos da pesquisa

O desenho metodológico da pesquisa parte de uma abordagem qualitativa, a fim de desenvolver um estudo que compreenda a subjetividade e sua relação com as manifestações das experiências dos sujeitos (Minayo, 2012). Segundo Trigueiro *et al.* (2014), o estudo por meio da análise qualitativa permite que o pesquisador compreenda o objeto investigado, dialogando com a fonte direta por meio de suas vivências.

Nesse sentido, no processo metodológico científico qualitativo em educação, essa abordagem caracteriza-se como um ponto de relevância indissociável, proporcionando, em conjunto com a compreensão e a interpretação da literatura especializada, fatores determinantes para uma análise detalhada do objeto de estudo investigado (Mortatti, 2010). Nessa perspectiva, “[...] o foco da pesquisa qualitativa é compreender e aprofundar os fenômenos, que são explorados a partir da perspectiva dos participantes em um ambiente natural e em relação ao contexto” (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 376).

Deste modo, conforme aponta Mattar e Ramos (2021),

As pesquisas qualitativas têm como objetivo geral compreender determinados fenômenos em profundidade. Isso implica explorá-los e descrevê-los por diversas perspectivas, além de compreender os significados e as interpretações que os participantes da pesquisa atribuem a esses fenômenos e às suas experiências (Mattar; Ramos, 2021, p. 131).

Desta forma, a pesquisa qualitativa adotada neste trabalho busca estabelecer uma compreensão dos fenômenos estudados, entendendo as experiências dos sujeitos e analisando-as com base na literatura especializada. O desenvolvimento da pesquisa seguiu etapas que organizam e centralizam as informações necessárias para o cumprimento de um planejamento qualitativo, em consonância com o objeto central deste estudo (Mortatti, 2010).

Para Gil (2023), as etapas de um processo qualitativo, caracterizado por uma abordagem estruturada, envolvem a seleção de uma amostra com o objetivo de explicar o fenômeno a ser estudado, utilizando como estratégia a escolha de indivíduos com experiências relacionadas ao objeto central da pesquisa. Entre os instrumentos que integram a estrutura da

abordagem qualitativa, a entrevista destaca-se como um recurso por meio do qual o pesquisador compreende os significados atribuídos ao fenômeno investigado (Gil, 2023). Nessa perspectiva, outro elemento fundamental para o planejamento da abordagem qualitativa refere-se à coleta de dados, a qual deve ser escolhida de acordo com o enfoque da pesquisa (Gil, 2023).

Nesse sentido, este estudo pretende compreender as implicações do Sistema de Avaliação da Educação Básica sobre o trabalho docente nos municípios do estado de Alagoas. Considera-se importante agregar a essa discussão a necessidade de compreender as impressões dos participantes, apresentando suas intenções, intervenções e desafios diante da aplicabilidade das avaliações externas, ou seja, “[...] a forma como os participantes percebem subjetivamente sua realidade” (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 376).

Para uma melhor compreensão da realidade investigada, considerando a identificação, a análise e a concepção dos sujeitos acerca do Sistema de Avaliação da Educação Básica, escolheu-se o método do Estudo Descritivo, por possibilitar uma análise mais aprofundada das dimensões que constituem o fenômeno estudado. Nesse entendimento, “a pesquisa descritiva, conforme diz o próprio nome, descreve uma realidade tal como esta se apresenta, conhecendo-a e interpretando-a por meio da observação, do registro e da análise dos fatos ou fenômenos (variáveis)” (Fonseca, 2012, p. 22).

A pesquisa foi realizada em duas redes municipais de ensino, localizadas nos municípios de Coruripe e Japaratinga, no estado de Alagoas. A escolha dessas redes fundamenta-se na análise do desempenho no Ideb no ano de 2023, considerando, entre os 102 municípios alagoanos, aquele que apresentou um dos melhores resultados e aquele que registrou uma das menores metas alcançadas, possibilitando uma análise comparativa entre realidades distintas.

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizada a entrevista, por entender que esta possibilita uma comunicação mais aberta e flexível para a compreensão do fenômeno pesquisado. O tipo de entrevista adotado foi a semiestruturada, uma vez que

[...] se baseia em um roteiro de assuntos ou perguntas e o entrevistador tem a liberdade de fazer outras perguntas para precisar conceitos ou obter mais informação sobre os temas desejados (isto é, nem todas as perguntas estão predeterminadas) (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 426).

Participaram da pesquisa cinco professores, sendo dois de escolas do município de Japaratinga e três de escolas do município de Coruripe. Como critérios de escolha, considerou-se que os docentes estivessem atuando em turmas de 5º ano no período de

aplicação do Saeb 2025, etapa diretamente relacionada à composição do Ideb, além de estarem em exercício efetivo nas escolas selecionadas.

Destaca-se que, dentre os cinco participantes, uma das entrevistadas não apresentou conteúdo analítico consistente, uma vez que suas respostas foram predominantemente monossilábicas e pouco elaboradas, o que inviabilizou o aprofundamento interpretativo e sua utilização na análise qualitativa das falas.

A seleção dos participantes da pesquisa ocorreu em razão de seu envolvimento com as avaliações externas, especialmente no que se refere à responsabilização pelos resultados dos índices educacionais. A entrevista foi organizada em formato semiestruturado, possibilitando reflexões sobre experiências e práticas docentes relacionadas às influências das avaliações externas. Nesse processo investigativo, a pesquisa permitiu analisar os efeitos das avaliações externas sobre a prática dos professores.

Quadro 2 - Caracterização das participantes da pesquisa.

Participante / Código	Município	Localização	Etapas de Ensino	Gênero	Formação	Tempo de Atuação	Vínculo
IEC1	Coruripe	Zona Rural	Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais)	Feminino	Pedagogia	20 anos	Temporário
IEC2	Coruripe	Zona Urbana	Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais)	Feminino	Pedagogia	31 anos	Contratado
IEJ1	Japaratinga	Zona Urbana	Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	Feminino	Pedagogia	16 anos	Contratado
IEJ2	Japaratinga	Zona Rural	Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	Feminino	Pedagogia	20 anos	Contratado

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Integrado ao instrumento utilizado nesta pesquisa, optou-se pela utilização da técnica de Análise de Conteúdo. Essa técnica foi escolhida por possibilitar ao pesquisador realizar processos sistemáticos e objetivos sobre os elementos da comunicação presentes no objeto central da pesquisa, conforme Bardin (1977). Na construção do processo de análise de conteúdo, faz-se necessário seguir etapas que contemplem a análise inicial dos dados, as inferências e apreciações acerca das informações obtidas e, por fim, a interpretação dos dados com base em pressupostos teóricos, conforme aponta Franco (2005).

Selecionaram-se, a partir do gráfico abaixo, os municípios de Coruripe e Japaratinga como campo empírico da pesquisa, por apresentarem situações distintas na análise dos dados do Ideb nos três últimos ciclos avaliativos (2019, 2021 e 2023). A partir da aplicação de entrevistas semiestruturadas e da análise de conteúdo, pretende-se aprofundar a compreensão sobre os efeitos das avaliações externas na prática docente em contextos distintos.

Observa-se que o município de Coruripe apresentou avanço expressivo no Ideb entre os anos de 2019, 2021 e 2023, mantendo-se entre os primeiros colocados ao longo dos ciclos avaliativos. Em relação ao município de Japaratinga, embora tenha apresentado uma situação diferente quando comparado aos dez primeiros municípios nos ciclos de 2019, 2021 e 2023, também demonstrou evolução em seus índices, indicando esforços locais voltados à melhoria da qualidade educacional. Esses dados evidenciam dinâmicas distintas entre os municípios e reforçam a importância de analisar os resultados em perspectiva temporal.

Quadro 3 - Desempenho dos Municípios Alagoanos no Ciclo do Ideb (2019/2021/2023).

Ano	Top 10 Municípios (maiores IDEB)	Ideb	Posição	10 Últimos Municípios (menores Ideb)	Ideb	Posição	Demais Municípios
2019	Coruripe	8,9	1	Poço das Trincheiras	4,4	93	82 municípios
	Teotônio Vilela	8,4	2	Porto de Pedras	4,4	94	
	Jequiá da Praia	8,1	3	São Brás	4,4	95	
	Junqueiro	7,6	4	Japaratinga	4,3	96	
	Santana do Mundaú	7,5	5	Olho d'Água Grande	4,3	97	

	Campo Alegre	7,0	6	Santana do Ipanema	4,3	98	
	Branquinha	6,2	7	Maragogi	4,2	99	
	Messias	6,1	8	Feira Grande	4,1	100	
	São José da Laje	6,0	9	Traipu	4,0	101	
	Canapi	5,9	10	Monteirópolis	-	102	
2021	Teotônio Vilela	8,9	1	Monteirópolis	4,5	93	82 municípios
	Santana do Mundaú	8,1	2	Cajueiro	4,4	94	
	Ibateguara	8,0	3	Campo Grande	4,4	95	
	Jequiá da Praia	7,6	4	Joaquim Gomes	4,4	96	
	São José da Laje	7,4	5	Santa Luzia do Norte	4,4	97	
	União dos Palmares	7,2	6	Traipu	4,3	98	
	Campo Alegre	7,1	7	Japaratinga	4,2	99	
	Coruripe	7,1	8	Olivença	4,1	100	
	Colônia Leopoldina	6,8	9	Branquinha	-	101	
	São Brás	6,8	10	São Miguel dos Milagres	-	102	
2023	Santana do Mundaú	9,8	1	Craíbas	4,7	93	82 municípios
	Coruripe	9,7	2	Delmiro Gouveia	4,7	94	
	União dos Palmares	9,7	3	Japaratinga	4,7	95	
	Ibateguara	9,6	4	Olho d'Água do Casado	4,7	96	
	Teotônio Vilela	9,0	5	Barra de Santo Antônio	4,6	97	
	Jequiá da Praia	8,9	6	Pindoba	4,6	98	
	Junqueiro	8,4	7	Estrela de Alagoas	4,3	99	
	Branquinha	8,3	8	Minador do Negrão	4,2	100	
	São José da Laje	8,3	9	Olho d'Água Grande	-	101	

	Porto Real do Colégio	7,5	10	Tanque d'Arca	-	102	
--	-----------------------------	-----	----	------------------	---	-----	--

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados do INEP/MEC (2026).

Considerando o que foi apresentado, o relatório da pesquisa está organizado da seguinte forma: a Seção 1 contempla a introdução, na qual são expostos os objetivos, a contextualização do estudo e os aspectos metodológicos da pesquisa, apresentando o desenho metodológico escolhido pelo autor para ser percorrido ao longo da investigação.

Na Seção 2, são explorados o contexto internacional e político da educação, abordando como as influências neoliberais e os organismos multilaterais, como o Banco Mundial, a OCDE, a UNESCO e o FMI, moldaram as reformas educacionais no mundo e no Brasil. Inclui-se também, nesse debate, a transição do Estado de bem-estar social para o Estado gerencial e a forma como as políticas de avaliação passaram a gerar processos de responsabilização docente.

Na Seção 3, abordam-se as reformas educacionais brasileiras na década de 1990, a partir da agenda neoliberal estruturada no país durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, reformulando as políticas educacionais por meio da intensificação das avaliações externas, especialmente o Saeb e o Ideb. Nessa seção, discutem-se também os sentidos da qualidade da educação e os discursos político-educacionais, a centralização da avaliação e do Ideb nas políticas educacionais e a reconfiguração do trabalho docente a partir das avaliações externas.

A última seção, de número 4, detalha os principais resultados identificados na pesquisa, a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com professores dos municípios de Coruripe e Japaratinga, pertencentes às três escolas com as maiores notas e melhores avanços no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica nos ciclos de 2019, 2021 e 2023.

Dessa forma, após a caracterização dos participantes e a apresentação do panorama do campo de pesquisa, o estudo evidencia as implicações do Sistema de Avaliação da Educação Básica para o trabalho docente, sob a ótica de seus efeitos e interferências no exercício da docência; do discurso da responsabilização dos professores diante dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica; e da concepção de qualidade elaborada pelos docentes no contexto do Sistema de Avaliação da Educação Básica.

2 O ESTADO AVALIADOR NO CONTEXTO DA AGENDA GLOBAL

Nesta seção, dialoga-se sobre o Estado avaliador, a dinâmica da globalização e as influências internacionais para a educação, abordando o discurso das políticas educacionais neoliberais sob o viés do avanço do sistema capitalista e da consolidação da globalização, que direciona diretamente a forma de organizar e compreender a educação por meio dos organismos multilaterais.

Na sequência, aborda-se o Estado avaliador sob a ótica do gerencialismo, destacando sua ascensão como resposta à crise do Estado de bem-estar social e à hegemonia neoliberal, bem como a reconfiguração da administração pública, que impacta profundamente o campo educacional ao promover mecanismos de controle, mensuração e centralização das decisões. No desfecho da seção, explora-se como o Estado passa a se eximir de parte de suas responsabilidades, a partir da lógica do Estado mínimo, responsabilizando instâncias sociais, administrativas e públicas por meio da perspectiva da *accountability*.

De acordo com Afonso (2009), o conceito de *accountability* emerge no contexto das administrações públicas democráticas, articulado à redefinição do papel do Estado. Com o fortalecimento dos três pilares estruturantes desse modelo, avaliação, prestação de contas e responsabilização, esse mecanismo disseminou-se em diversos setores, como saúde, economia e educação, estabelecendo bases para que instâncias globais de governança ampliassem o diálogo em torno da Agenda Global voltada à educação.

As organizações internacionais e os fóruns multilaterais intensificaram um projeto de Agenda Global para a Educação em diferentes países, sustentado por um forte discurso de transformação do sistema educacional que abrange todo o aparato educativo. De acordo com Santos (2024), a partir do século XX consolidou-se uma agenda intencional voltada às instituições escolares e aos seus atores. A motivação dessa convergência discursiva entre tais instituições tem origem no ideário neoliberal, que reorganiza, padroniza, controla e prioriza a globalização do capital.

De acordo com Silva (2024, p. 2), os interesses da reformulação internacional estão “[...] na conjuntura da reestruturação produtiva do capitalismo global, formam-se as bases da acumulação flexível e da consolidação do ideário neoliberal. A globalização e a mundialização regulam as ações políticas de acordo com a lógica do capital”. Nessa perspectiva, diversos países aderem ao modelo de cooperação internacional para atingir um modelo único de governança.

Para Afonso (2019), a governança está relacionada tanto ao nível nacional quanto ao internacional, repensando o modo de valorizar e acionar mecanismos efetivos e eficazes de regulação do Estado. Nesse sentido, os organismos internacionais e multilaterais avançaram nesse contexto com a ascensão das políticas neoliberais a partir da década de 1980. O propósito desse ideário visava à expansão do mercado em diversos setores públicos, incluindo a educação.

As políticas neoliberais ganharam força após o encontro de intelectuais em defesa do Estado mínimo como estratégia para superar a crise da década de 1970. O encontro ocorreu na cidade de Washington, em 1989, liderado pelo economista John Williamson, cujo propósito era propor que os países seguissem modelos de adaptação e regulação econômica voltados tanto para países desenvolvidos quanto para países latino-americanos, diante de problemas como endividamento externo, hiperinflação e estagnação econômica (Morais *et al.*, 2020). A partir dessa reunião, foram estabelecidas ideias determinantes para apoiar países em situação de instabilidade econômica. Entre as principais deliberações do “Consenso de Washington” destacam-se: a) liberdade de circulação de capitais; b) supressão de restrições ao investimento produtivo; c) abertura comercial; e d) padronização de políticas macroeconômicas (Pires, 2006).

Em favor dessas diretrizes, as principais instituições impulsionadoras dessas concepções e das políticas neoliberais, sob a ótica da expansão do mercado econômico em âmbito internacional, foram o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). A partir da década de 1990, o Banco Mundial passou a atuar em cooperação com outras instituições, promovendo uma nova concepção social voltada ao desenvolvimento dos países periféricos. Entre suas principais áreas de atuação destaca-se a educação, mediante a reformulação de propostas alinhadas às perspectivas neoliberais (Amestoy; Tolentino-Neto, 2019).

Nessa perspectiva, a nova visão de promover mudanças em diversos setores sociais, incluindo a educação, busca propagar uma ótica político-social que englobe diferentes países. Essa consonância de ideias globais está relacionada ao fato de que “[...] a nova ordem econômica mundial pós-Guerra Fria (urbanização, industrialização, neoliberalismo, globalização, informatização) deflagra o paradigma da Nova Gestão Pública” (Tolentino Neto, 2023, p. 26).

Essa nova ordem econômica altera as reformas educacionais em nível internacional, orientando ações voltadas a um desenvolvimento educacional que busque a hegemonia da educação em escala global. Além do Banco Mundial, outras instituições multilaterais e

organizações internacionais integram esse projeto de agenda global, como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Essa integração entre instituições internacionais caminha na mesma direção, “[...] tudo isto, sob a justificação do necessário aumento da competitividade económica, da eficiência e eficácia do Estado e da melhoria da qualidade da educação escolar” (Afonso, 2017).

O entrelaçamento dessas instituições internacionais configura-se como um projeto de sociedade que busca incorporar diversos setores na reforma do Estado, moldando-o sob a lógica do Estado mínimo. Nesse contexto, a educação torna-se um setor essencial a ser reformulado, modificando seu modo de atuação sobre a sociedade a partir da perspectiva da modernidade orientada pelo mercado. Em outras palavras, o avanço do mercado sobre o setor público está relacionado ao controle, ou mesmo à regulação, do próprio conteúdo da educação, garantindo uma concepção alinhada às demandas econômicas (Afonso, 1999).

O crescimento dessa tendência mercadológica e neoliberal no campo educacional surge a partir da supremacia da ideologia conservadora, especialmente com o início de parcerias entre organismos multilaterais e o apoio de instituições como o Banco Mundial para o enfrentamento de desafios sociais e econômicos.

A integração desse processo evidencia o cerne da pauta do movimento Todos Pela Educação, criado em 2006, com a perspectiva de integrar diversos setores empresariais da burguesia brasileira sob a articulação de ideias comuns voltadas à reorientação de políticas educacionais pautadas em metas (Martins; Krawczyk, 2021). Nesse sentido, o movimento visa à ampliação de políticas educacionais alinhadas às demandas do mercado, tendo como foco a eficiência e a qualidade educacional (Moraes *et al.*, 2021).

As reformulações educacionais, nas quais se insere o programa Todos Pela Educação, implementadas por meio de parcerias e acordos internacionais discutidos em conferências desenvolvidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), têm como objetivo sincronizar propostas políticas diante dos contextos econômicos e políticos relacionados à hegemonia global (Amestoy; Tolentino-Neto, 2019).

Nesse sentido, três influências internacionais recorrentes na educação, atreladas ao sistema capitalista e que ganharam destaque a partir do século XX, são as Declarações de Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015), elaboradas pela UNESCO. Esses documentos impactaram as políticas educacionais, acarretando processos de padronização de experiências no currículo, na avaliação e na formação de professores.

A primeira Conferência Mundial de Educação no cenário internacional foi realizada em Jomtien, no ano de 1990. Dessa discussão resultou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, fundamentada no princípio de articulação entre os países participantes para que, integrados à perspectiva da nova hegemonia global, pudessem elaborar planos destinados ao cumprimento das metas estabelecidas na conferência, visando à integração da sociedade ao desenvolvimento global (Amestoy; Tolentino-Neto, 2020).

As ações definidas por essa Declaração financiadas pelo banco Mundial são explicitadas por Libâneo (2012) como proposta reduzidas

[...] a visão ampliada de educação converteu-se em uma visão encolhida, ou seja: a) de educação para todos, para educação dos mais pobres; b) de necessidades básicas para necessidades mínimas; c) da atenção à aprendizagem, para a melhoria e a avaliação dos resultados do rendimento escolar; d) da melhoria das condições de aprendizagem, para a melhoria das condições internas da instituição escolar [...] (Libâneo, 2012, p. 18).

Nesse sentido, pode-se observar que as tendências elaboradas para a padronização de uma educação mundial, fundamentadas em um viés reducionista, buscam ofertar à sociedade condições de aprendizagem voltadas ao desenvolvimento de competências e habilidades mínimas, posteriormente verificadas por meio dos sistemas de controle das avaliações em larga escala.

A segunda Declaração Mundial de Educação para Todos, realizada em Dakar no ano de 2000, teve como principal pauta a reafirmação da proposta anterior, defendendo que a educação é imprescindível para toda a sociedade e essencial ao desenvolvimento integral. Considerando esse cenário, ocorreu a inserção do discurso da qualidade do ensino como eixo central do debate (Souza; Kerbaudy, 2019).

Em 2015, o Fórum Mundial de Educação, realizado em Incheon, apresentou discussões voltadas ao reconhecimento da educação como um marco internacional e ao compromisso do Estado com o investimento educacional (Souza; Kerbaudy, 2019). As estratégias pautadas nesse contexto estão a serviço de um projeto de sociedade que visa “[...] adequar a educação às necessidades sociais do capital, fazendo parecer que atende ao desenvolvimento de todos os humanos em condições de igualdade” (Michels; Garcia, 2024, p. 155).

Nesse cenário de mudanças educacionais, as propostas dos organismos multilaterais e das instituições financeiras ganham ainda mais força, sobretudo com a ascensão das empresas privadas, que passam a ocupar uma posição privilegiada no direcionamento da formulação e

da implementação de políticas educacionais orientadas por modelos padronizados e avaliativos.

Para além desses aspectos que englobam as transformações educacionais, outro fator essencial é:

A crescente demanda por informações, o inesgotável volume de dados (big data) e, principalmente, a desumanização ou “coisificação” do processo pedagógico e educacional criam uma ideia de que as finalidades e os objetivos da educação - sobretudo da educação pública - podem ser todos padronizados, mensurados e comparados entre diferentes países e contextos (Tolentino Neto, 2023, p. 25).

Desse modo, todo esse contexto de discussões e reformas educacionais voltadas à homogeneização do projeto educacional evidencia que os organismos multilaterais, as instituições financeiras e as reformas educacionais, desenvolvidas ao longo de fóruns, declarações e conferências, buscam alinhar propostas educacionais entre os países aderentes ao movimento Todos Pela Educação. Esse processo revela um novo panorama de homogeneização de um projeto de sociedade orientado pela lógica do mercado e pela padronização das políticas educacionais.

Nessa seara, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) exerce grande influência na ampliação da padronização internacional do mercado e na mercantilização da educação, a partir da perspectiva de que o conhecimento está diretamente interligado à economia (Amestoy *et al.*, 2022).

2.1 O Estado Avaliador e a reconfiguração para a educação na perspectiva do gerencialismo

Os desafios vivenciados na década de 1970 passaram a ser amplamente discutidos como forma de compreender o enfraquecimento do modelo de organização do Estado de bem-estar social (*Welfare State*) e o fortalecimento do neoliberalismo enquanto modelo de gestão pública orientado pelo viés gerencialista. No campo de análise da estrutura do Estado de bem-estar social, é possível dialogar com Newman e Clarke (2012) e Silva (2013), os quais apontam que há múltiplos fatores implicados no declínio desse pacto social.

De acordo com Silva (2013), a crise do Estado de bem-estar social intensificou-se na segunda metade do século XX. A expansão desordenada das fontes energéticas, o aumento da produtividade econômica e a ampliação das políticas sociais fortaleceram a consolidação de um modelo desenvolvimentista que, embora tenha promovido avanços significativos,

evidenciou limites estruturais em diversos países, sobretudo pela dificuldade de equilibrar crescimento econômico e sustentabilidade financeira estatal.

Nesse sentido, Newman e Clarke (2012) destacam que o recuo do Estado diante da crise fiscal materializou-se em medidas como a redução dos gastos públicos, a flexibilização dos mercados de trabalho e a diminuição da regulação estatal, configurando um cenário propício ao avanço das políticas neoliberais.

A estruturação desse modelo visava minimizar o crescimento desordenado da industrialização, atuando como uma forma de contrapartida às desigualdades produzidas pelos avanços econômicos do sistema produtivo. Na perspectiva de Arretche (1995, p. 16), as ações políticas configuravam-se como “[...] formas de compensação, um preço a ser pago pelo desenvolvimento industrial”, sem, contudo, questionar as mazelas geradas pelas dinâmicas desse sistema.

A proposta do Estado de bem-estar social consistia na criação de políticas públicas nas áreas da saúde, educação e assistência social como resposta às profundas transformações provocadas pela expansão industrial e pelo desenvolvimento econômico dos países. Entretanto, o crescimento econômico também intensificou diversos problemas sociais. A elevada demanda das empresas por mão de obra barata agravou as condições de vida da população trabalhadora, que passou a necessitar de outros mecanismos de assistência. Os salários precarizados não eram suficientes para atender às necessidades familiares nem para garantir condições mínimas de custo de vida, saúde e lazer.

Por tanto, as mudanças no mercado de trabalho atingiram não só a área da economia, mas afetou a estrutura social e familiar, como argumenta Silva (2013):

Assim, este conjunto de mudanças no que tange à dependência do trabalhador em relação à situação do mercado de trabalho, com relação à natureza e bases da especialização do trabalho e no que tange a uma significativamente crescente possibilidade de mobilidade social teria implicações profundas sobre o sistema familiar, isto é, sobre o tamanho das famílias, sobre as formas de educação das crianças, sobre as modalidades de reprodução social etc. (Silva, 2013, p. 14).

As mudanças provocadas pela expansão da sociedade industrial e pelas formas de inserção dos indivíduos no capitalismo modificaram profundamente as dinâmicas sociais. Além disso, outros fatores contribuíram para o declínio do Estado de bem-estar social, como a crise fiscal, o crescimento desacelerado, o aumento da inflação e a estagnação econômica. No contexto brasileiro, esse processo assumiu contornos específicos, sendo marcado por diferentes crises: “primeiro, a crise do regime militar, uma crise de legitimidade; segundo, a

tentativa populista de voltar aos anos 50, uma crise de adaptação ao regime democrático; e, finalmente, a crise que levou ao impeachment de Fernando Collor de Mello, uma crise moral” (Bresser Pereira, 1996, p. 3).

Nesse cenário de instabilidade econômica, ganhou força o debate sobre as reformas do Estado, sobretudo no âmbito da organização da gestão pública pautada na busca pela eficiência. Em meados da década de 1980, a crescente hegemonia do ideário neoliberal fortaleceu o modelo gerencialista como alternativa para enfrentar a crise econômica e administrativa do Estado.

O neoliberalismo, enquanto doutrina, assume um papel complexo e de difícil categorização em uma única vertente. Para Heinen (2020), é possível compreendê-lo a partir de três frentes analíticas. A primeira, de caráter econômico, evidencia que, sob uma perspectiva marxista, o neoliberalismo pode ser entendido como um projeto político voltado ao restabelecimento das condições de acumulação do capital e à restauração do poder das elites econômicas. Nesse contexto, a chamada crise fiscal do Estado passa a ser utilizada como justificativa para a adoção de políticas neoliberais, sendo compreendida como uma crise do modo de intervenção estatal, “[...] como uma crise da forma burocrática pela qual o Estado é administrado e, em um primeiro momento, também como uma crise política” (Bresser Pereira, 1996, p. 3).

A segunda frente, de natureza política, evidencia que o neoliberalismo congrega políticas governamentais e modelos de Estado, redefinindo o papel da esfera pública. Nesse sentido, observa-se a reconfiguração das funções estatais, sobretudo no que se refere à provisão de políticas sociais, uma vez que “[...] foram adotadas medidas políticas visando à diminuição dos gastos financeiros do Estado na manutenção das políticas de bem-estar social e, concomitantemente, defendeu-se a sua subsequente transferência ao setor privado” (Noma; Lima, 2009, p. 173).

Por fim, a terceira frente refere-se ao modo neoliberal de compreensão da dignidade humana e da liberdade individual, pautado em uma visão de vida na qual cada indivíduo é responsabilizado por sua própria trajetória e situação socioeconômica. Caracterizados por esses ideais, “[...] estavam ameaçados não somente pelo fascismo, pelas ditaduras e pelo comunismo, mas também por todas as formas de intervenção do Estado que substituíssem os julgamentos de indivíduos dotados de livre escolha por juízos coletivos” (Harvey, 2008, p. 173).

Nesse panorama, marcado pela articulação entre as dimensões econômica, política e ideológica do neoliberalismo, configura-se um novo modelo de gestão pública. O

gerencialismo passa a apresentar-se como alternativa ao Estado de bem-estar social, difundindo a narrativa de maior eficiência e racionalidade na organização da sociedade e do aparelho estatal.

Desse modo, para melhor compreensão do gerencialismo, faz-se necessário entender seu surgimento e suas concepções no âmbito da gestão pública. Diante das discussões sobre a reforma do Estado, uma das principais impulsionadoras desse modelo foi a ex-primeira-ministra do Reino Unido, Margaret Thatcher, cuja atuação contribuiu, juntamente com outros agentes governamentais, para a consolidação de uma rede de interesses ideológicos voltada à defesa da livre economia de mercado e da limitação da ação do Estado (Peroni; Lima, 2020).

Em outro cenário influente e difusor da concepção gerencialista, Ronald Reagan contribuiu para disseminar mudanças no papel do Estado. Durante seu governo, destacavam-se ideias associadas à eficiência e ao sucesso, sintetizadas no chamado “culto à excelência” (Paes de Paula, 2005).

Essas duas grandes influências fortaleceram as transformações do papel do Estado em diversos países. Nessa perspectiva, difundiu-se o discurso de que o gerencialismo surgia como um modelo de gestão estatal capaz de superar a “má” administração pública, enfrentar os desafios de um sistema burocrático e disseminar ideais de desempenho competitivo inspirados no mercado empresarial.

As ideias incorporadas ao Estado passaram a ser apresentadas como boas práticas da administração privada aplicadas ao setor público. Tais concepções assumem um caráter de soluções gerenciais, segundo as quais as instituições públicas precisariam se aprimorar para adequar-se ao novo modelo competitivo de mercado. A ideologia gerencialista, contudo, não defende necessariamente a privatização total do Estado, mas sim a constituição de parcerias entre os setores público e privado em nome de uma suposta maior regulação e eficiência (Newman; Clarke, 2012).

Essa transformação, na qual o Estado se reorganiza no modelo de agir sobre a descentralização do poder estatal, é caracterizada pela concepção gerencialista, sendo assim, construindo-se elementos essenciais para administrar o Estado por meio de uma rede de decisões repartidas. Por meio dessas mudanças estruturais de organização estatal:

Contribuíram para a criação de uma forma de estado disperso no qual a proliferação de agências e organizações era coordenada por uma combinação de lógicas: relações mercantilizadas e conexões contratualizadas; autoridade gerencial; e um aparelho expandido de avaliação de desempenho (Newman; Clarke, 2012, p. 365).

Conforme evidenciado anteriormente, o Estado orientado pela lógica gerencialista é fortalecido por diversos mecanismos, especialmente pela avaliação, principal instrumento responsável por direcionar o centro da gestão estatal. De acordo com pesquisadores como Afonso (2000), Schneider e Rostirola (2015) e Tolentino Neto (2023), essa concepção é denominada de “Estado Avaliador”.

Sob essa ótica, Afonso (2000) contribui para a discussão ao afirmar que a expressão “Estado Avaliador” está relacionada à compreensão de que

[...] a avaliação [é] uma componente significativa na sua estratégia de conseguir alguns objetivos decisivos: controlar as despesas públicas, mudar a cultura do setor público e alterar as fronteiras e a definição das esferas de atividade pública [...] (Henkel, 1991 *apud* Afonso, 2009, p. 118).

Ancorado nesse princípio, o Estado passou a utilizar a lógica da avaliação como instância de governança estatal, difundindo-a em diversos setores públicos, como saúde, educação, segurança e transporte, com o objetivo de acompanhar a eficácia e a eficiência dos serviços prestados. Para Afonso (2007), o monitoramento contínuo dos processos desenvolvidos pelos diferentes atores nos diversos espaços institucionais torna-se necessário para alcançar, a qualquer custo, os objetivos externos definidos pelo Estado ou pelo mercado econômico, consolidando uma nova estrutura organizacional pautada na inovação e no desempenho.

Nesse cenário, o autor contribui com uma discussão importante ao destacar que diversos setores públicos sofreram implicações dessa concepção avaliativa. Contudo, enfatiza que, na conjuntura atual, o campo educacional enfrenta perdas significativas no que se refere à construção de políticas públicas, sobretudo pela alteração dos modelos de avaliação e qualidade a partir de uma perspectiva mercadológica.

De acordo com Afonso (2019), a transformação pela qual a educação vem passando, marcada pela perda de seu espaço reflexivo, ocorre em detrimento da lógica gerencialista, que busca a mensuração e o controle do campo educacional e de outros setores da sociedade. Tal processo é respaldado por estratégias estatais, mas encontra-se profundamente articulado à regulação promovida pelo mercado.

Nessa perspectiva, Afonso (2019) aponta a necessidade de cautela diante dos rumos assumidos pela estrutura organizacional contemporânea, uma vez que se observa o fortalecimento de agências especializadas, orientadas por um viés tecnocrático, que buscam impor determinantes normativos aos setores públicos, especialmente à educação. Esse

movimento gera centralização das decisões e reduz os espaços de diálogo com os sujeitos e profissionais do campo educacional.

2.2 O Estado avaliador e a cultura da responsabilização/culpabilização

No contexto das reformas neoliberais e neoconservadoras, percebe-se a transformação do Estado provedor em Estado Avaliador, assumindo uma reorganização de sua função social sob a perspectiva de maior controle, fiscalização e responsabilização dos serviços públicos. Como evidenciam Schneider e Rostirola (2015, p. 495), a reconfiguração do Estado Avaliador visa às “[...] mudanças administrativas gerenciais empreendidas desde então, que justificaram a emergência de um Estado menos pesado e mais fraco nas questões de mercado, mais forte, no entanto, no tocante às políticas de corte social”.

Esse cenário intensifica-se com o avanço da *accountability*, pois, “[...] desse marco prioritário emerge a necessidade de mobilização de uma diversidade de ferramentas de *accountability* escolar associadas aos mecanismos de avaliação, com vista a melhorar a eficiência e eficácia [...]” (Antunes, 2011, p. 3).

Nessa perspectiva, os mecanismos de *accountability* organizam-se a partir de três aspectos que direcionam o modelo de gestão das instituições sociais: (a) a avaliação, instrumento responsável por verificar a qualidade das ações institucionais, principalmente por meio de testes padronizados no campo educacional; (b) a prestação de contas, que possibilita a divulgação dos resultados e o controle social; e (c) a responsabilização, modelo que gera pressão e punição aos atores que não alcançam os indicadores estabelecidos (Tolentino Neto, 2023).

A partir dessa lógica, o Estado Avaliador passa a atuar não apenas como provedor de políticas públicas, mas também como regulador e controlador dos resultados e da qualidade das ações implementadas, seja diretamente pelo Estado, seja por meio de parcerias com o setor privado.

Nessa perspectiva, como reforça Tolentino Neto (2023), o modelo estatal, sob o viés da *accountability*, sofre forte interferência do capital econômico. Em outras palavras, ocorre uma desoneração do Estado acompanhada da intensificação da atuação de empresas nas decisões políticas e econômicas do país. Embora o Estado adote um perfil considerado inovador para administrar as instituições públicas, observa-se que a estrutura implementada não contempla plenamente os direitos sociais e tende a desvalorizar a autonomia dos agentes envolvidos.

O avanço dos mecanismos de *accountability* nas instituições públicas tornou-se expressivo, sobretudo no campo da educação, frequentemente considerado por grupos hegemônicos como um espaço marcado pelo fracasso em termos de qualidade educacional, especialmente a partir dos indicadores de desempenho.

Para Afonso (2012), os dispositivos dessa lógica gerencialista reforçam:

[...] à necessidade de implementação de certas formas de *accountability* transformou-se numa panaceia (ou mesmo num fetiche) pelo facto de a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização serem, supostamente, capazes de, por si sós, satisfazer as expetativas de grupos e setores sociais aparentemente desejosos de resolver os déficits e problemas de qualidade da educação pública (Afonso, 2012, p. 472).

Nessa circunstância, a consolidação das práticas de *accountability* na educação que iniciou nos Estados Unidos, a partir do relatório “A Nation at Risk⁶” (1983), evidenciou os percalços do sistema educacional norte-americano. Esse panorama impulsionou reformas educacionais, fortalecendo a criação do programa No Child Left Behind (NCLB), baseado sobre as premissas das avaliações externas e políticas de punição como high-stakes⁷, inicialmente apoiadas por Diane Ravitch. Essas práticas conduziram à disseminação e à incorporação de políticas educacionais em diversos países; nesse alinhamento, os Estados, integrados ao esforço global pela elevação da qualidade educacional, passaram a aderir aos níveis requeridos internacionalmente (Afonso, 2012).

Tendo em vista os elementos apresentados, nota-se que o Estado Avaliador, por meio dos dispositivos de *accountability*, intensifica o sentido de responsabilização, colocando como prioridade os indicadores que demonstram a qualidade educacional desenvolvida nas instituições escolares por meio da atuação de seus profissionais, operando a partir da avaliação externa como mediadora dessa qualidade (Oliveira; Clementino, 2020). Nesse sentido, reflete-se que:

Considerando ainda que por sistema de responsabilização é possível designar o conjunto de políticas e práticas que o Estado usa para medir e responsabilizar escolas por elevar o desempenho dos alunos e para estimular e apoiar a melhoria quando necessário, podemos afirmar que o Brasil, na sua composição político-administrativa de caráter federativo, tem, em certa medida, adotado indiretamente uma política de responsabilização sobre

⁶ Em abril de 1983, a Comissão Nacional para a Excelência na Educação publicou o seu “report”, produto de 21 meses de trabalho. Este “report” desencadearia a onda reformista na educação americana nos anos 80 e 90. Bombasticamente denominado “A nation at risk: the imperative for educational reform” (1983).

⁷ High-stakes testing significa, em última instância, que os resultados dos testes standardizados constituem o fator decisivo para a tomada de decisões cruciais para a vida dos sujeitos e das instituições de ensino (Afonso, 2012).

estados, municípios e escolas, que se consumou na criação do Ideb em 2007 (Oliveira; Clementino, 2020, p. 159).

Em contraponto às práticas de responsabilização dos estados, municípios e instituições escolares, Afonso (2012) esclarece que o dispositivo de *accountability* ultrapassa sua função na conjuntura atual, sendo necessário refletir sobre uma concepção de reconfiguração que promova a democratização por meio de estratégias dialógicas. Nessa perspectiva:

[...] avaliação, a prestação de contas e a responsabilização, pressupondo para uma concetualização alternativa de *accountability* em educação relações e conexões abertas, problematizáveis e susceptíveis de se aperfeiçoarem ou reconstituírem, e que se legitimem ou se sustentem em valores e princípios essenciais: a cidadania crítica, a participação, o empowerment, o direito à informação, a transparência e a justiça, entre outros (Afonso, 2012, p. 478).

No entanto, para que se avance em um diálogo reflexivo acerca de valores fundamentais, faz-se necessário fortalecer as relações entre sujeitos e instituições, de modo a romper com a lógica do Estado Avaliador, marcada pela responsabilização e pela culpabilização. Nesse sentido, “[...] nesta situação, a responsabilização é coercitiva e não democrática, transformando-se em culpabilização e constituindo, assim, uma verdadeira ameaça que pesa sobre os estudantes e os profissionais da educação” (Afonso, 2014, p. 501).

Nesse cenário, os impactos do Estado Avaliador transformam diretamente o cotidiano das escolas, sobretudo o trabalho docente, ao induzir práticas pedagógicas voltadas para resultados mensuráveis, muitas vezes em detrimento de uma formação integral dos estudantes.

Ao analisar os mecanismos de avaliação no contexto do Estado Avaliador, percebe-se que eles assumem o papel de instrumentos de classificação e intervenção, orientando decisões no sistema educacional. Ao mesmo tempo, valorizam instituições com melhores indicadores e impõem mecanismos de correção àquelas que não atingem as metas estabelecidas, reforçando os processos de controle e responsabilização docente (Afonso, 2010).

Os desdobramentos dessa regulação evidenciam a incorporação de uma lógica de performatividade no contexto escolar. Nessa perspectiva,

[...] a cultura da performatividade, expressa em métricas de desempenho e na exposição comparativa de resultados, vem alterando progressivamente a forma como as pessoas percebem a qualidade das escolas e remodelando o conceito de educação de excelência (Mazzoni; Oliveira, 2023, p. 601).

Contudo, a responsabilização, ao desdobrar-se em práticas de performatividade no contexto escolar, não se configura sem tensionamentos. É nesse contexto de tensões que:

A resistência dos profissionais aos sistemas de responsabilização fundamenta-se no argumento de que a escola não pode ser responsabilizada por seus resultados se as secretarias não assegurarem as condições indispensáveis para um trabalho de qualidade. Parece inegável que qualquer sistema de responsabilização também precisa determinar o papel da entidade mantenedora e o nível de desempenho esperado. Essa entidade é um componente essencial para a construção da qualidade das escolas, e não somente uma instância de avaliação, e deve ser considerada central em qualquer programa de responsabilização (Brooke, 2006, p. 399).

Portanto, é por meio desse viés que o Estado Avaliador não apenas modifica a estrutura do sistema educacional, mas também produz processos de responsabilização que podem se desdobrar em culpabilização dos profissionais da educação, sobretudo quando desconsidera as condições concretas de trabalho.

3 AS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Nesta seção, discutem-se as reformas educacionais brasileiras sob a influência das transformações administrativas do Estado, articuladas à lógica neoliberal e gerencialista instaurada na década de 1990. As mudanças implementadas a partir do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado seguiram as demandas estabelecidas pelos organismos multilaterais e pelas diretrizes do Consenso de Washington.

Posteriormente, evidenciam-se os sentidos atribuídos à qualidade da educação e os discursos político-educacionais relacionados às múltiplas concepções em disputa no âmbito dos diferentes projetos de Estado, abordando-se o entendimento de qualidade e as principais correntes presentes no campo educacional.

Em seguida, discute-se como a avaliação e o Ideb passaram a ocupar posição central nas políticas educacionais, contribuindo para a consolidação de uma cultura de obsessão avaliativa. Nesse processo, torna-se evidente como as reformas estruturais implementadas no Brasil culminaram em modelos de sistemas avaliativos alinhados à lógica neoliberal.

Por fim, refletem-se as mudanças configuradas no trabalho docente a partir das avaliações externas, destacando as implicações desse processo no contexto neoliberal. Tais transformações possibilitam o reordenamento técnico e ético do trabalhador, promovendo novas formas de compreender o trabalho e incorporando novos valores aos profissionais da educação.

O projeto de reforma da administração pública do Estado brasileiro surgiu entre os anos de 1990 e 1992, sendo inicialmente desenvolvido durante o governo de Fernando Collor de Mello⁸. Estas ideias foram direcionadas pela agenda neoliberal, promulgados na redefinição do setor público, arquitetados frente às demandas dos organismos multilaterais, como Banco Mundial (BM) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), alinhados ao livre comércio da perspectiva do Consenso de Washington (1989). Segundo Bresser-Pereira (1996), o papel do Estado se afirma nessa conjuntura para que a economia nacional se torne internacionalmente disputada.

Para compreendermos os responsáveis por essas transformações no Brasil, é necessário explicitar qual governo estava em atuação nesse período e quais eram suas concepções para o sistema público. Nesse sentido, conforme Bresser-Pereira (1996), a

⁸ Fernando Collor de Mello: Presidente do Brasil entre 1990 e 1992, no seu governo foi responsável por iniciar as medidas neoliberais de livre comércio, como também crise de regime político, o que culminou no seu impeachment.

reforma da administração brasileira se estruturou no governo de Fernando Henrique Cardoso⁹ (FHC). No entanto, Fernando Collor de Mello adotou, inicialmente, medidas neoliberais com o objetivo de implementar um conjunto de propostas alinhadas à concepção gerencial, promovendo modificações na administração pública burocrática.

Essas transformações da administração pública, contudo, não ocorreram de forma isolada, mas decorreram do contexto de crise fiscal enfrentado pelo Brasil em meados da década de 1980. Nesse período, o Estado brasileiro passou por um enfraquecimento de sua capacidade de investimento, associado ao avanço da globalização da economia. Nesse contexto, “[...] passa a ser propugnada a ativa reorganização e mesmo a expansão do aparato estatal, segundo novas formas, estilos de atuação e áreas de intervenção” (Fernandes, 2002, p. 1).

Essa reforma foi constituída de privatização de empresas estatais e mudanças na forma de gestão das políticas públicas. A desregulamentação da administração pública federal foi perseguida por meio da descentralização, o que em certa medida atendia também aos anseios de outros setores, expressos na Constituição Federal de 1988, que alterou significativamente o Pacto Federativo brasileiro (Oliveira, 2011, p. 325).

Nessa conjuntura de mudanças na gestão das políticas públicas, o governo de Fernando Henrique Cardoso constituiu-se a partir dos princípios da administração pública gerencial, buscando “[...] desenvolver estratégias administrativas baseadas na ampla delegação de autoridade e na cobrança *a posteriori* de resultados” (Bresser-Pereira, 1998, p. 7).

Em consonância com a proposta de modernização do Estado, o presidente Fernando Henrique Cardoso solicitou ao Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), coordenado por Luiz Carlos Bresser-Pereira, a elaboração de um instrumento voltado à operacionalização da reforma da administração pública no país. Com base em premissas gerencialistas, o então ministro buscou referências inspiradas no modelo britânico, consolidando-as no documento intitulado Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE). Conforme Cavalcante (2018), o PDRAE constituiu-se como um instrumento inovador da reforma gerencial pública brasileira, incorporando a narrativa da modernização em diversos campos do setor público.

Nesse contexto de reformas neoliberais no Brasil, o Plano Diretor da Reforma do Estado brasileiro foi orientado por perspectivas voltadas à reorganização do setor público,

⁹ Fernando Henrique Cardoso (FHC): Presidente do Brasil entre 1995 e 2002, sociólogo e político, responsável pela consolidação da reforma administrativa gerencial, focada em eficiência, metas e avaliação de desempenho do setor público (Oliveira, 2011).

marcando a transição da administração pública burocrática para o modelo gerencial. Na análise de Paes de Paula (2005, p.38), essa transformação se estruturou a partir da distinção entre dois tipos de atividades:

a) as “atividades exclusivas” do Estado: a legislação, a regulação, a fiscalização, o fomento e a formulação de políticas públicas, que são atividades que pertencem ao domínio do núcleo estratégico do Estado, composto pela Presidência da República e os Ministérios (Poder Executivo), e que seriam realizadas pelas secretarias formuladoras de políticas públicas, pelas agências executivas e pelas agências reguladoras; b) as “atividades não-exclusivas” do Estado: os serviços de caráter competitivo e as atividades auxiliares ou de apoio. No âmbito das atividades de caráter competitivo estão os serviços sociais (e.g. saúde, educação, assistência social) e científicos, que seriam prestados tanto pela iniciativa privada como pelas organizações sociais que integrariam o setor público não-estatal.

Colaborando com essa discussão, a lógica presente na estrutura do Plano Diretor evidencia a transferência de responsabilidades para o setor público não estatal. O modelo gerencial de administração pública “[...] passaria a ser ofertado na dimensão do público não estatal, ou terceiro setor, em que a participação dos agentes privados e das organizações da sociedade civil responderia por tal demanda” (Noma; Lima, 2009, p. 180). No contexto educacional, essa dinâmica intensifica as ações de *accountability*, reforçando o avanço dos índices de desempenho e a redução da autonomia das ações pedagógicas no campo escolar.

Ancoradas nessa perspectiva, as políticas educacionais fundamentadas nos pressupostos da *accountability* inserem-se na lógica da administração pública gerencialista, consolidando reformas que direcionam o Estado brasileiro a eximir-se de parte de suas responsabilidades sociais, especialmente no campo da educação (Tolentino Neto, 2023).

Os reflexos dessas reformas educacionais foram fortemente influenciados pelo neoliberalismo, seguindo uma normativa de ordem mundial orientada por interesses econômicos que buscavam articular o crescimento por meio da valorização do capital humano, moldado segundo lógicas mercadológicas (Maués, 2009). Segundo Amestoy e Tolentino Neto (2020), o Banco Mundial desempenhou papel central na articulação das políticas públicas educacionais brasileiras, especialmente durante a década de 1990.

A partir desse marco temporal e sob o direcionamento do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995), fundamentado nos princípios do neoliberalismo e da administração pública gerencialista, emergiram políticas educacionais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (1998) e a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e

de Valorização do Magistério (Fundef), em 1996, fortalecendo as ações de articulação da lógica gerencial estruturada no campo educacional.

Diante dessas políticas educacionais brasileiras, a organização do cotidiano escolar passou a sofrer influências diretas dos sistemas de avaliação e financiamento. Desse modo, a dinâmica das instituições escolares passou a ser orientada pela lógica de mercado, promovendo mudanças no próprio sentido do direito à educação. A educação passou, então, a ser concebida sob uma perspectiva produtivista, aproximando-se da ideia de mercadoria, sustentada por discursos de eficiência, eficácia, controle, economicidade e qualidade educacional (Afonso, 2007). Para (Ball, 2001), o sistema educacional brasileiro foi reorganizado pela lógica de mercado e pelo gerencialismo neoliberal:

Nos sistemas onde o recrutamento está diretamente relacionado ao financiamento e indicadores do desempenho são publicados como “informações do mercado”, os “custos” educacionais e da reputação do/a estudante, e não os seus interesses e necessidades, passam a ser centrais na resposta dos “produtores” aos que exercem o seu direito de escolha (Ball, 2001, p. 108).

Nessa conjuntura, a estrutura inicial do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) configurou-se como um modelo voltado à mensuração da qualidade educacional, alinhado às necessidades da lógica de mercado, não sob a perspectiva do desenvolvimento integral dos estudantes, mas com base em testes padronizados de desempenho (Pestana, 2016). O sistema de avaliação passou a ser adotado como mecanismo de controle e responsabilização, reforçando a lógica da eficiência e da eficácia, sem considerar, de forma efetiva, as desigualdades sociais e locais, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar.

No mesmo sentido de atender às demandas neoliberais, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), reformulado a partir da década de 1990, passou inicialmente a funcionar como estratégia de avaliação da qualidade educacional e de ampliação do acesso ao ensino superior. Entretanto, esse acesso foi estruturado por meio de mecanismos de seleção e ranqueamento, reforçando a lógica meritocrática (Garcia; Caldas; Torres, 2021). Embora o Enem tenha sido apresentado como instrumento de democratização do acesso e da qualidade educacional, sua implementação também gerou controvérsias. Segundo Garcia, Caldas e Torres (2021), a concepção de acesso ao ensino público passa igualmente a assumir um caráter de controle, uma vez que os estudantes passam a disputar vagas em um sistema fortemente competitivo.

Outra política pública educacional estruturada no período inicial das reformas da administração pública gerencial foi o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), criado em 1996. O governo de Fernando Henrique Cardoso priorizou a distribuição de recursos com base no número de matrículas e no foco no ensino fundamental, sem contemplar plenamente as necessidades estruturais das escolas, as diferentes etapas de escolarização, a valorização da formação docente e a definição de valores diferenciados para o custo-aluno, o que evidenciou diversas fragilidades na política educacional (Antonio; Souza; Silva, 2018). Como destaca Afonso (2007), o financiamento passou a ser condicionado por critérios de produtividade, reforçando mecanismos de controle e responsabilização em detrimento da autonomia pedagógica e da equidade educacional.

3.1 Os sentidos da qualidade da educação e os discursos político-educacionais

Dialogar sobre a qualidade da educação implica refletir sobre as múltiplas percepções em disputa no âmbito de diferentes projetos de Estado, traduzidas por distintas concepções epistemológicas e ideológicas (Mocarzel, 2020). Para compreender o modelo de qualidade da educação brasileira na atual conjuntura, faz-se necessário retomar algumas discussões acerca de seus pressupostos iniciais, fortemente influenciados pelo modelo norte-americano e pela Declaração de Dakar.

Os debates acerca das deficiências da educação nos Estados Unidos consolidaram-se, em 1983, no relatório *A Nation at Risk*, liderado por David Pierpont Gardner, juntamente com professores e administradores escolares (Ferronato; Nascimento, 2017). O documento denunciava uma série de vulnerabilidades no sistema educacional, como as “[...] baixas expectativas de aprendizagem dos currículos escolares e dos testes estaduais e/ou locais, livros didáticos inapropriados, contratação de pessoal sem devida especialização e/ou má formação dos licenciados, etc.” (Ferronato; Nascimento, 2017, p. 90).

A partir desse panorama e diante da apresentação de baixos índices educacionais em nível internacional, o Estado norte-americano reformulou o sentido de qualidade educacional, vinculando-o a um projeto de sociedade orientado pela competitividade, pela alavancagem da economia e pela eficiência na formação do capital humano.

Convergente com essa lógica internacional, outra referência que exerceu forte influência sobre a concepção de qualidade educacional, tanto em nível internacional quanto no Brasil, foi a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. O documento reafirma o compromisso com objetivos educacionais globais e propõe, em seu sexto objetivo, a garantia

da qualidade da educação para todos, sob a perspectiva da excelência e da obtenção de bons resultados nos índices curriculares de ensino (Amestoy; Tolentino-Neto, 2019).

Essas referências serviram como influências para, posteriormente, a elaboração de políticas educacionais no Brasil, especialmente a partir da década de 1990. Nesse contexto, a qualidade educacional brasileira, a partir de seus pressupostos iniciais, se estrutura numa visão gerencialista, adotando princípios neoliberais.

Desse modo, é possível analisar que:

O levantamento histórico do emprego da ideia de qualidade na/da educação é tarefa complexa, na medida em que há dois complicadores: a) muitos termos análogos vêm sendo utilizados para representar qualidade, ainda que sem a mesma força de definição; b) a forma dissipada com a qual a terminologia foi utilizada ao longo do século 20, ganhando força ao ser assumida em textos oficiais de educação de organismos internacionais nas décadas de 1980 e 1990 (Mocarzel; Najjar, 2020, P. 30).

Sob essa ótica, percebe-se a existência de diferentes concepções de qualidade representadas em distintos discursos político-educacionais, materializados por meio de programas educacionais e políticas públicas. Concomitantemente, evidenciam-se os múltiplos sentidos atribuídos à noção de “qualidade educacional”, bem como seus direcionamentos e produtos políticos, utilizados como forma de materializar determinados discursos e vinculá-los a agendas sociais específicas de cada período histórico (Esquinsani; Dametto, 2018).

Acerca da multiplicidade de sentidos da qualidade educacional, Esquinsani e Dametto (2018) destacam que a temática não pode ser reduzida a uma única definição, uma vez que a noção de qualidade varia conforme o objeto e o contexto em que é aplicada. Nesse sentido, os autores apontam diferentes dimensões associadas ao termo, tais como: a) excelência ou excepcionalidade; b) oferta de vagas ou acesso universal à educação; c) fluxo adequado de estudantes; d) presença e diversidade de insumos; e) investimento adequado por aluno; f) adequação dos processos e do ambiente escolar; g) relevância social da educação; e, por fim, h) desempenho em avaliações padronizadas (Esquinsani; Dametto, 2018, p. 299).

Na dimensão da qualidade entendida como “excelência ou excepcionalidade”, Sá (2008) analisa que as estratégias associadas a esse discurso promovem novas formas de pensar a seletividade escolar. Nesse contexto, emerge a lógica da livre escolha da escola, aproximando a educação de um modelo de mercado no qual as instituições competem entre si para alcançar a excepcionalidade e atrair melhores resultados.

Ao refletirem sobre a dimensão da qualidade da educação como “oferta de vagas ou acesso universal à educação”, Dourado, Oliveira e Santos (2012) evidenciam que o debate acerca do acesso educacional gera novas demandas a serem discutidas. O enfrentamento dessa problemática ocorre por diferentes vias, envolvendo a organização do trabalho escolar, as condições de trabalho docente, a gestão da escola, o currículo e os processos de formação de professores.

A dimensão da qualidade da educação como “fluxo adequado de alunos” e “presença e diversidade de insumos” encontra-se interligada pela lógica de que um processo depende diretamente do outro. Para Alves (2007), a relação entre permanência e desempenho escolar está vinculada às condições materiais, pedagógicas e estruturais oferecidas pelas instituições de ensino e pelo próprio sistema educacional.

Dialogar sobre a dimensão da qualidade da educação como “adequação dos processos e do ambiente” implica refletir diretamente sobre a regulação do trabalho docente. De acordo com Garcia, Algebaile e Morais (2023), a adequação dos processos pedagógicos modifica a autonomia dos professores no cotidiano escolar ao impor conteúdos engessados, práticas pragmáticas e uma lógica de competitividade que dificulta a construção coletiva de um currículo emancipatório.

Na dimensão da qualidade da educação como “relevância social”, é possível aprofundar a reflexão a partir de Dourado e Oliveira (2009), que discutem uma concepção de qualidade socialmente referenciada. Os autores defendem a educação como prática social comprometida com a formação cidadã e criticam a maximização dos indicadores de desempenho como parâmetro central na busca por resultados.

Contribuindo para a análise da dimensão da qualidade da educação como “performance em avaliações padronizadas”, destaca-se que, na conjuntura atual, os exames de larga escala caminham lado a lado com as políticas educacionais, induzindo sentidos de qualidade pautados em resultados mensuráveis. A concepção de qualidade educacional baseada em testes padronizados apresenta “[...] limitações [que] trazem uma visão incompleta e distorcida da qualidade da educação, dificultando uma avaliação precisa e abrangente do sistema educacional” (Oliveira; Junior; Neto, 2024, p. 5).

Nesse diálogo sobre as diferentes dimensões da qualidade educacional, os autores citados evidenciam que a qualidade não pode ser compreendida a partir de um modelo único, mas como uma construção diversa, contextualizada, política e democrática. Refletir sobre cada dimensão implica pensar nos projetos ideológicos em disputa, compreendendo que os

diferentes direcionamentos da educação precisam ser debatidos e construídos coletivamente pela sociedade.

Atravessada por modelos ideológicos hegemônicos, a qualidade da educação passa a ser fortemente influenciada pelos direcionamentos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, que buscam estabelecer padrões internacionais pautados na eficiência, na competitividade e na meritocracia (Oliveira; Junior; Neto, 2024).

O Brasil sofreu fortes influências externas na definição dos modelos de qualidade educacional adotados em seu sistema de ensino. As políticas públicas na área da educação, historicamente, têm sido orientadas tanto por diretrizes internacionais quanto por concepções ideológicas que refletem projetos de sociedade em disputa.

Nessa perspectiva, os primeiros avanços em torno da qualidade educacional no Brasil ocorreram a partir da Constituição Federal de 1988, quando, ainda que de forma tímida, passou-se a assegurar o direito à educação para todos. Esse processo não se consolidou de forma espontânea, mas resultou de intensas disputas em torno da universalização da educação como bem público e social. O debate sobre a qualidade da educação no Brasil esteve inicialmente relacionado à “[...] ampliação da oferta, de modo que a universalização de matrículas, especialmente no Ensino Fundamental, pudesse alavancar o nível educacional dos brasileiros e colaborar para o desenvolvimento econômico do país” (Flach, 2023, p. 10).

Nesse cenário de disputas iniciais, os discursos político-educacionais passaram a se intensificar, promovendo a consolidação de uma agenda de qualidade da educação no Brasil. Desse modo, é possível analisar que os organismos internacionais, os modelos de administração gerencialista e as lutas da sociedade civil passaram a direcionar as políticas públicas educacionais brasileiras a partir de duas vertentes: de um lado, a concepção de qualidade empresarial; de outro, a concepção de qualidade social da educação, ambas materializadas em programas e políticas públicas (Flach, 2023).

Essa dualidade de perspectivas reflete disputas ideológicas e políticas que moldam tanto as políticas públicas educacionais quanto os discursos sobre educação no Brasil. De um lado, encontra-se uma concepção de qualidade fundamentada no desempenho, nos resultados, na eficiência e na meritocracia. De outro, coexistem perspectivas que compreendem a qualidade educacional como direito de todos, pautada na educação emancipatória, na valorização da equidade, na formação integral e no respeito aos contextos locais.

Como exemplos da qualidade educacional orientada pelo modelo empresarial, destacam-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, as escolas cívico-militares e os

programas de bonificação por desempenho. Já na concepção de qualidade social da educação, destacam-se políticas como o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), as Diretrizes Curriculares Nacionais, os programas voltados à Educação do Campo, Quilombola e Indígena, além das iniciativas de formação docente continuada que buscam construir propostas formativas articuladas à realidade político-social.

3.2 A centralização da avaliação e do Saeb nas políticas educacionais

O avanço da intensificação das avaliações no sistema educacional brasileiro teve início a partir das reformas administrativas do Estado, que marcaram a transição do modelo burocrático para o modelo gerencial, baseado no ideário neoliberal (Schneider; Nardi; Durli, 2018). Nesse contexto de reestruturação estatal, a educação passou por transformações voltadas à reorganização dos poderes públicos no sistema escolar, ampliando os mecanismos de regulação por meio da modernização, da desburocratização e da busca por eficiência (Barroso, 2003).

A regulação assume um papel central no eixo educacional, funcionando como um mecanismo de vigia e controle das políticas públicas. Segundo Oliveira (2011):

Esse tipo de processo regulatório, além de prever a elaboração de regras que orientam o funcionamento de um determinado sistema, busca o seu (re)ajustamento. Esse (re)ajuste, se torna necessário à medida que os atores não executam as regras de forma homogênea, tal como definidas pelo governo central, dando margem ao aparecimento de diferentes estratégias e ações (Oliveira, 2011, p. 72).

Deste modo, percebe-se que a centralização das avaliações no Brasil não foi condicionada apenas pela reforma estrutural do Estado, mas também consolida uma lógica regulatória voltada à busca pela qualidade educacional que tem como cerne à mensuração de resultados. Segundo os autores:

O que queremos destacar, portanto, é que a dinâmica da regulação da qualidade educacional a que temos presenciado nas últimas décadas e que tem a avaliação externa como ferramenta principal intenta, fundamentalmente, a aferição de resultados porquanto também informa e realça trilhas a serem seguidas (Schneider; Nardi; Durli, 2018, p.113).

Compreende-se, assim, que a centralidade das avaliações externas, no âmbito das reformas gerencialistas, passou a se constituir como instrumento de regulação das políticas

públicas educacionais e de controle das práticas escolares. Essa lógica, orientada pela ênfase na mensuração de resultados, redefine o papel da escola e do trabalho docente.

A partir desse panorama, a avaliação educacional no Brasil ganhou centralidade por meio de políticas públicas que reforçam a concepção de qualidade educacional medida por avaliações externas. O avanço desses mecanismos de avaliação em larga escala intensificou-se com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 1990, coordenado pelo INEP. Sua implementação ocorreu no contexto das reformas administrativas do Estado brasileiro, impulsionadas por iniciativas como o Plano Decenal de Educação e o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (Fonteles, 2023).

A concepção do Sistema de Avaliação da Educação Básica tem como cerne o diagnóstico da qualidade da educação brasileira. O conjunto de avaliações em larga escala direciona-se à análise da aprendizagem e do desempenho, inicialmente voltado às escolas de 1º grau. O Saeb foi sendo fortalecido ao longo do tempo, culminando na reformulação de seus instrumentos avaliativos e na consolidação de políticas educacionais orientadas para o avanço da qualidade da educação, frequentemente pautadas por uma lógica de mercado (Fonteles, 2023).

Atrelado à centralidade da avaliação e à lógica regulatória, observa-se que o Saeb foi ampliado no ano de 2005, com a incorporação da Prova Brasil e da Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), alinhando-se aos direcionamentos da cultura avaliativa e consolidando-se como parte do sistema nacional de avaliação educacional. Por meio da Portaria nº 931, a reconfiguração da avaliação externa passou a se estruturar em duas vertentes: a Prova Brasil, voltada à mensuração da qualidade educacional ao final dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, com aplicação censitária; e a Aneb, de caráter amostral, destinada à avaliação da educação básica (Oliveira, 2011).

Concomitantemente a essas avaliações da educação básica, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi instituída em 2013, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Esse acréscimo à centralidade das avaliações externas, especialmente voltadas às crianças em processo de alfabetização, suscita importantes reflexões e desafios. Entre eles, destacam-se o controle sobre o trabalho docente e o engessamento das práticas curriculares, que podem se tornar limitadas diante da complexidade e da diversidade dos contextos educativos, especialmente na educação infantil. Nesse contexto, evidencia que:

Defender-se-á a tese segundo a qual a ANA, como integrante do SAEB e como ação disponibilizada ao professor alfabetizador, produz efeitos sobre o controle do trabalho pedagógico e reforça a responsabilização da escola e do professor (já presente em outras políticas de avaliação) pelos resultados da educação pública a que tem direito a população e que, nesse processo, opera-se uma restrição de sentidos sobre o apregoado pelo PFCPA, dado o caráter de indutor de currículo da avaliação (Dickel, 2017, p. 195).

Desse modo, os dados apresentados pela ANA revelam que ela segue a mesma lógica das avaliações em larga escala, ao utilizar indicadores quantitativos para mensurar a qualidade da educação em determinada etapa ou de forma geral. No entanto, essa abordagem desconsidera as realidades do cotidiano escolar e os desafios enfrentados no processo de aprendizagem, restringindo a compreensão da prática pedagógica docente a estratégias padronizadas. Assim, a avaliação tende a reforçar um modelo curricular engessado, que pouco dialoga com a diversidade das experiências educativas no chão da escola.

Nesse panorama, percebe-se que, a cada reforma educacional implementada ao longo dos diferentes períodos do Estado brasileiro, novos instrumentos de avaliação externa foram incorporados ao Sistema de Avaliação da Educação Básica. Esse movimento revela a consolidação de uma cultura de intensificação avaliativa, orientada pela busca de alto desempenho e pela mensuração contínua da qualidade educacional.

Para além desse movimento, o Saeb, enquanto política pública de avaliação externa, configura o IDEB como um indicador estratégico da qualidade da educação básica. A partir dos resultados obtidos nas avaliações em larga escala, o IDEB passa a orientar a criação, reorganização e reorientação de políticas educacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na década de 1990, os Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Uma das primeiras políticas públicas curriculares que evidencia a integração do Saeb são os PCNs. A partir de suas diretrizes, o Saeb passou a tensionar o currículo escolar, induzindo práticas pedagógicas alinhadas aos indicadores de desempenho e consolidando uma cultura avaliativa nos sistemas educacionais. Em contraposição à perspectiva do Saeb enquanto indutor de um currículo engessado, no qual a qualidade da aprendizagem é reduzida à mensuração de componentes curriculares, compreende-se que “[...] o indivíduo também adquire conhecimentos em suas experiências sociais, extraescolares, em práticas e espaços diversos, e não apenas na escola; por isso, deve ser formado para a vida e não apenas para realizar testes” (Borges; Almeida; Santana, 2023, p. 8).

No âmbito da integração entre Saeb/Ideb e a centralidade das políticas públicas educacionais, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que institui o Plano Nacional de

Educação (PNE) para o decênio 2014–2024, evidencia o Ideb como indicador estratégico para a indução da qualidade da educação básica em todas as suas etapas e modalidades. Essa normatização revela como a intensificação avaliativa permeia as políticas públicas educacionais, articulando estratégias de gestão com a consolidação de uma ideologia avaliativa hegemônica (Afonso, 2014).

Analizando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como política pública educacional, observa-se sua inserção no eixo da centralidade do Ideb, ao tomar essa normatização como referência nacional. A BNCC caracteriza-se por orientar os conhecimentos, as habilidades e as competências que todo estudante deve desenvolver em cada etapa da educação básica. Nessa perspectiva de padronização curricular, contribui-se para a definição de princípios que orientam práticas pedagógicas alinhadas às demandas das avaliações externas. Logo, percebe-se que a BNCC potencializou a regulação curricular no âmbito da busca da qualidade educacional por meio do Ideb, pois

A padronização de conhecimentos, habilidades e competências induzida pelas Matrizes de Referência do Saeb e formalizada pela Base Nacional Comum Curricular representou, do ponto de vista da agenda global, a consolidação de um ciclo de reformas educativas, erigidas de orientações políticas mais amplas, que articulam conhecimento técnico-científico e doutrinas político-econômicas de ajustamento e de contenção da subversão, à atual ordem que vem governando a existência coletiva nos países centrais e periféricos do capitalismo (Felipe, 2020, p. 91).

Desse modo, a articulação da BNCC, enquanto instrumento de padronização do sistema educacional, reforça o avanço da regulação por resultados, em que o IDEB assume protagonismo na conexão com interesses político-econômicos mais amplos. Nesse âmbito, torna-se necessário refletir sobre os limites e desafios da política pública curricular, a qual tensiona a noção de qualidade da educação a partir da centralidade da cultura avaliativa.

Tal centralidade reforça uma concepção restrita de qualidade, ancorada em indicadores quantitativos, que tende a desconsiderar as múltiplas dimensões do processo educativo, como as condições sociais dos estudantes, a diversidade cultural e os contextos institucionais das escolas (Afonso, 2007).

Nesse contexto, embora as avaliações externas sejam frequentemente apresentadas como instrumentos de transparência e melhoria da educação, seus efeitos revelam contradições importantes. É necessário considerar que políticas públicas orientadas por esse parâmetro também podem reforçar desigualdades, ao comparar realidades distintas sem considerar suas especificidades. Nesse sentido, torna-se imprescindível problematizar os

limites desse modelo avaliativo, buscando alternativas que valorizem uma concepção de qualidade socialmente referenciada, pautada na equidade, na diversidade e na valorização do trabalho docente (Dourado; Oliveira, 2009).

3.3 A reconfiguração do trabalho docente a partir das avaliações externas

Na agenda de reorganização administrativa do Estado brasileiro, o modelo gerencial teve grande impacto na reconfiguração do trabalho docente. Segundo Pereira Jardim (2024, p. 4), “[...] essa agenda demanda uma flexibilidade do próprio Estado, que deve tanto induzir essa reorganização produtiva quanto possibilitar o reordenamento técnico e ético do trabalhador, que agora deve responder por competências e habilidades produtivas”.

A adesão às concepções neoliberais, a partir da década de 1990 no Brasil, acelerou os processos de reformas administrativas direcionadas por modelos internacionais, alinhados à dinâmica da globalização em diferentes Estados. Nessa perspectiva, Ball (2001) destaca que o movimento neoliberal avançou por meio de uma unidade articulada de reformas genéricas, ocorrendo em nível micro, com a incorporação, em diversos Estados e nações, de novas tecnologias, novas formas de organização do trabalho e novos valores para os trabalhadores; e, em nível macro, com a constituição de um novo consenso entre Estados-nação, um “pacto” que privilegia a articulação entre Estado e mercado na gestão de um novo modelo de regulação.

Essa reconfiguração das reformas estruturais está integrada ao conjunto de diretrizes do Consenso de Washington, que orienta a desregulamentação dos mercados, as privatizações, a disciplina fiscal, a reforma tributária, entre outros aspectos. O Brasil, alinhado a esse conjunto de recomendações, promoveu mudanças em setores como saúde e economia, e, no campo educacional, avançou com propostas de regulação, padronização e políticas de avaliação externa centralizada (Pereira; Jardim, 2024).

Na visão de Lopes e Silva (2024), as recomendações de reorientação das teses neoliberais no campo educacional configuram estratégias que buscam alinhar: (a) novos padrões de sistema de ensino; (b) reformulação curricular; (c) controle financeiro e administrativo; (d) formação docente e padronização das avaliações em larga escala, visando a construção de uma nova concepção de qualidade educacional, fortemente alavancada pelo desempenho dos estudantes.

Diante do exposto, essa reconfiguração do projeto neoliberal no campo educacional alterou o sentido do trabalho docente, impactando a formação inicial voltada à educação

básica, bem como a autonomia e a regulação do profissional. Em contraste com uma atuação anteriormente orientada por um viés reflexivo e de formação cidadã, as propostas de cunho neoliberal passaram a direcionar o trabalho docente para a adoção de padrões de desempenho, controle e responsabilização. Assim, influenciado por essas reformas, o trabalho docente demonstra que:

A realidade neoliberalista nos mostra que a profissionalização docente está cada vez mais desvalorizada pela sociedade e os saberes docentes, consequentemente, estão cada vez menos reconhecidos e valorizados em detrimento apenas da transmissão de conhecimentos e conteúdos exigidos pela sociedade neoliberal (Fortes, 2025, p. 71).

Em vista disso, é possível evidenciar, a partir das políticas públicas educacionais implementadas nas últimas décadas, o modo como a reconfiguração do trabalho docente tem se intensificado por meio da regulação e das exigências impostas pelas avaliações externas. Como exemplo dessas políticas curriculares que influenciaram o trabalho docente, podem ser destacados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que passaram a orientar a prática pedagógica por meio de normativas alinhadas às diretrizes oficiais. Posteriormente, a Resolução CNE/CP nº 01, de fevereiro de 2002, contribuiu para alinhar a formação docente às exigências de desempenho e regulação impostas pelas políticas educacionais de cunho neoliberal.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, reforça essa perspectiva ao reorientar a organização curricular, a avaliação externa e a formação de professores, consolidando um modelo de qualidade educacional pautado na padronização e no desempenho dos estudantes (Pereira; Jardim, 2024). Desse modo, segundo Martinez, Pereira e Quadros (2024, p. 5), embora a formação de professores, especialmente a inicial, tenha sido historicamente marcada por um discurso democratizante e participativo, nas últimas décadas, o avanço das forças produtivas não se orienta no sentido de uma formação plural, crítica, reflexiva e emancipadora por parte dos agentes do capitalismo. Refletindo sobre esse discurso:

No Brasil, a questão da formação de professores faz parte da agenda do governo, como dispositivo de regulação para melhor gerenciar a educação. Esse interesse pelo assunto tem relação direta com o fato de que a esses profissionais são atribuídos, em geral, os problemas relativos ao processo formal de ensino e aprendizagem (Maués, 2009, p. 480).

Por meio dessas agências, os mecanismos são inseridos na agenda educacional e no cotidiano do trabalho docente, orientando ações metodológicas e operacionais nos processos

pedagógicos das avaliações externas, em consonância com os interesses do setor político-econômico.

Estes mecanismos estão em uma dinâmica: bases nacionais curriculares (tanto relativas ao que deve ser ensinado aos estudantes nas escolas quanto relativas à formação dos profissionais da educação) fornecem as competências e habilidades para “padronizar” o ensino e a aprendizagem; os testes (usualmente censitários) cobram a aprendizagem especificada pela base e fornecem, por sua vez, elementos para inserir as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas (accountability) de seu trabalho, alimentando a competição entre escolas e professores. Neste processo, as escolas que “falham” nas metas ficam vulneráveis à privatização (Freitas, 2018, p. 80).

Diante dessa reflexão sobre o sistema de ensino padronizado, estruturado pelas avaliações externas, é possível perceber um conjunto de categorias articuladas que contribuem para a intensificação do modelo gerencial que se consolida na atual conjuntura educacional brasileira. Conforme aponta Freitas (2018), esses são exemplos das influências que a categoria da avaliação exerce sobre o conjunto de categorias que utilizamos para compreender o próprio trabalho pedagógico.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico sofre interferências das avaliações externas, as quais padronizam o sistema de ensino, privilegiando uma lógica de avaliação baseada em resultados, que responsabiliza docentes, intensifica a prestação de contas, possibilita a comparação entre sistemas de ensino e estimula o estabelecimento de padrões globais de referência (Santos *et al.*, 2024).

A proposta dessa lógica estruturante na construção dos sistemas avaliativos depende fortemente dos testes em larga escala, de modo que “[...] as funções do professor ficam condicionadas ao desempenho dos estudantes. Percebe-se, assim, um estreitamento das atribuições docentes, tanto no campo curricular quanto na dimensão formativa dos educandos” (Amestoy; Mattos; Tolentino-Neto, 2022, p. 118).

Diante das novas formas de atuação docente no contexto escolar, moldadas pelas exigências dos sistemas de avaliação em larga escala e pela publicização dos resultados, percebe-se uma reconfiguração das práticas pedagógicas que pode resultar em condições precarizadas de trabalho. Tal cenário é agravado por:

Essa “obrigação de resultados” que hoje é imposta ao professor não leva em conta, na maioria das vezes, as questões estruturais e conjunturais que envolvem a profissão, tais como as condições de trabalho, que implica turmas com mais de 50 alunos; falta de uma política de valorização do magistério, que inclui um plano de cargos e salários e um plano de formação continuada; formas de contratação temporária; uma política previdenciária

que permita ao docente se aposentar com dignidade, dentre outras questões fundamentais que deixam de ser consideradas nessas regulações que incidem sobre o trabalho docente, precarizando-o e flexibilizando-o (Maués, 2093, p. 486).

Nas tangenciais dessas regulações, que implicam em desafios na atuação docente, faz-se necessário refletir sobre as políticas de avaliação externa. Na atual conjuntura, as condições de trabalho docente sofrem alterações por não garantirem, por meio dessas políticas, uma valorização diferenciada de trabalho. Para Dourado e Oliveira (2009) evidenciam também que o plano de trabalho do professor deve atingir diversos aspectos, como: a) políticas de formação continuada; b) dedicação a uma só escola; c) formas de ingresso e condições de trabalho adequadas; d) valorização da experiência docente; e) progressão na carreira; f) plano de carreira; g) incentivos; h) benefícios; entre outros requisitos.

No entanto, vivencia-se um cenário que reforça a lógica da *accountability* no campo educacional, especialmente no que se refere ao papel do professor. Essa lógica estruturante é orientada pelas reformas gerenciais e pelas influências neoliberais. Nesse sentido, observa-se que “cada vez mais o modelo de *accountability* vem sendo aplicado à educação, baseado em um processo de responsabilização do professor e da escola, associado à perspectiva da meritocracia, por meio de estratégias de bonificação por desempenho” (Silva; Silva, 2014, p. 123).

Diante dos desdobramentos dessa lógica, constata-se uma ampliação da performatividade docente, especialmente frente às exigências impostas pelas avaliações externas. Nessa perspectiva, a atuação docente tende a perder autonomia e passa a ser constantemente submetida à lógica da mensuração, da comparação e da responsabilização, por meio da construção e divulgação de indicadores e materiais institucionais que reforçam a performatividade no contexto escolar. Nesse sentido,

A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar (Ball, 2005, p. 544).

Dessa forma, esse cenário de reconfiguração do trabalho docente por meio da performatividade reflete o avanço das reformas educacionais inseridas na agenda da modernidade, implementando mudanças e mecanismos de controle sobre os sujeitos

envolvidos no processo educativo, especialmente os docentes, que passam a ser avaliados e moldados por meio das avaliações externas (Ball, 2005).

A estrutura organizada pelas avaliações externas demanda um novo modelo de profissionalismo docente no cotidiano escolar. Esse novo perfil de professor, exigido pela lógica da performatividade, modifica valores e práticas, reconfigurando a atuação docente em direção a um modelo que tensiona a autonomia, a dimensão ética e o trabalho coletivo (Ball, 2002).

O avanço da intensificação da performatividade gera um cenário marcado por tensões, no qual a melhoria da qualidade educacional também é associada ao fortalecimento do papel do professor como agente de transformação.

Embora as exigências relacionadas ao cumprimento de metas, à preparação dos estudantes para testes em larga escala e à produção constante de evidências de desempenho ampliem as responsabilidades docentes, muitas vezes isso ocorre sem a correspondente melhoria das condições de trabalho. Observa-se, assim, que “[...] nesse cenário, faz-se necessária a crítica aos ‘pacotes educacionais importados’, que desconsideram as peculiaridades da realidade brasileira e de seus sistemas educacionais” (Amestoy; Tolentino-Neto, 2019, p. 2).

Para além disso, a lógica da performatividade, conforme exposta por Ball (2005), reforça um modelo de atuação pautado na visibilidade de índices e na comparação constante entre profissionais e instituições. Nesse contexto, o professor passa a ser avaliado não apenas por seu trabalho pedagógico, mas sobretudo pelos indicadores produzidos por seus estudantes, o que gera um ambiente de pressão contínua e competitividade em torno da qualidade do ensino.

4 O SAEB E A RECONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

4.1 Lócus da pesquisa

Nesta seção, destacam-se as principais características do campo de pesquisa e dos sujeitos participantes, a fim de explicitar ao leitor como se configura o cenário empírico no qual a investigação foi realizada. Os aspectos apresentados visam contribuir para a compreensão do contexto empírico da pesquisa, reunindo informações históricas, políticas, geográficas e demográficas. Consideram-se, ainda, dados relevantes para o estudo, como o

número de matrículas, as características do corpo discente e docente e o histórico do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) dos municípios pesquisados.

A partir desse contexto, serão apresentados os resultados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas com professores das turmas de 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. O objetivo consiste em compreender as implicações do Sistema de Avaliação da Educação Básica sobre o trabalho docente nos municípios de Coruripe e Japaratinga, no estado de Alagoas.

Também são discutidas as possíveis implicações do Sistema de Avaliação da Educação Básica para o trabalho docente, considerando como os resultados das avaliações externas podem influenciar a organização das práticas pedagógicas e as dinâmicas escolares. Essa análise é realizada à luz do referencial teórico que fundamenta a pesquisa, em diálogo com as contribuições de Almerindo Janela Afonso, Stephen J. Ball, Luiz Fernandes Dourado, Olgaíses Maués, Diane Ravitch, Marilda Pasqual Schneider, Elton Luiz Nardi e Luiz Carlos de Freitas, autores que discutem criticamente as políticas de avaliação em larga escala, os processos de responsabilização e seus efeitos sobre o trabalho docente.

A primeira caracterização refere-se ao município de Coruripe, localizado no litoral sul do estado de Alagoas. A origem do nome do município está associada ao rio local denominado “Corurygip”, termo atribuído pelos primeiros habitantes da região, os indígenas Caetés. Dessa denominação derivou-se o nome do município, cuja formação inicial está vinculada à antiga Vila do Poxim, núcleo que desempenhou papel relevante no processo de ocupação e organização territorial da região (IBGE, 2024).

A Vila do Poxim perdeu espaço econômico e comercial em razão do crescimento das atividades relacionadas ao arrendamento e à comercialização do pau-brasil e de outras madeiras. Nesse contexto, Coruripe consolidou-se como o principal ponto de referência administrativa da região em meados do século XIX, sendo elevada à condição de cidade em 1892, o que fortaleceu sua organização política e administrativa (AMA, 2024).

Nesse contexto, compreender o cenário histórico e político do município torna-se fundamental para situar as políticas educacionais desenvolvidas no território. O atual prefeito, Marcelo Beltrão, insere-se na tradicional oligarquia da família Beltrão, que conferiu ao município visibilidade no cenário político local, influenciando orientações administrativas e educacionais que impulsionaram a constituição de uma cultura de avaliação educacional no município, a qual passou a ganhar destaque tanto no cenário local quanto no nacional.

Figura 1 – Mapa de Alagoas/Coruripe.

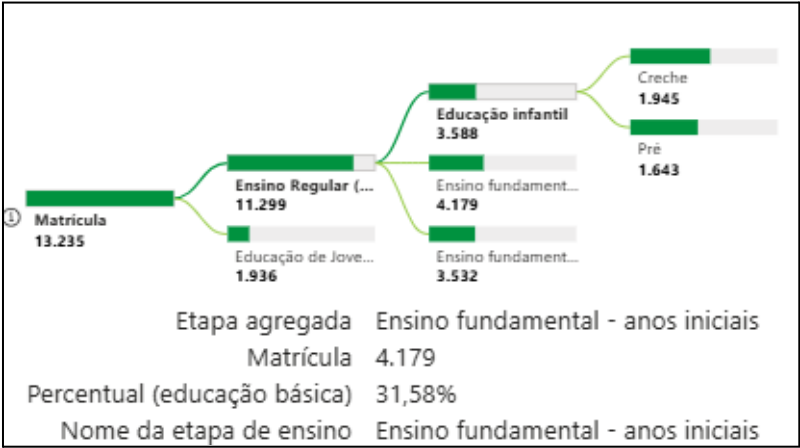


Fonte: Adaptado pelo autor, Alagoas (2024).

Os dados educacionais do município de Coruripe evidenciam aspectos relevantes acerca da organização e do funcionamento da rede de ensino. No que se refere às matrículas da educação básica, observa-se um total aproximado de 13.235 estudantes distribuídos entre as diferentes etapas de ensino, com maior concentração no ensino fundamental, especialmente nos anos iniciais, que contabilizam cerca de 4.179 matrículas, conforme apresentado na Gráfico 2.

No que diz respeito à organização espacial das instituições de ensino, verifica-se uma distribuição relativamente equilibrada entre as escolas localizadas nas zonas rural e urbana. Das unidades escolares do município, 14 estão situadas na área rural (56%) e 11 na área urbana (44%), conforme dados do Censo Escolar.

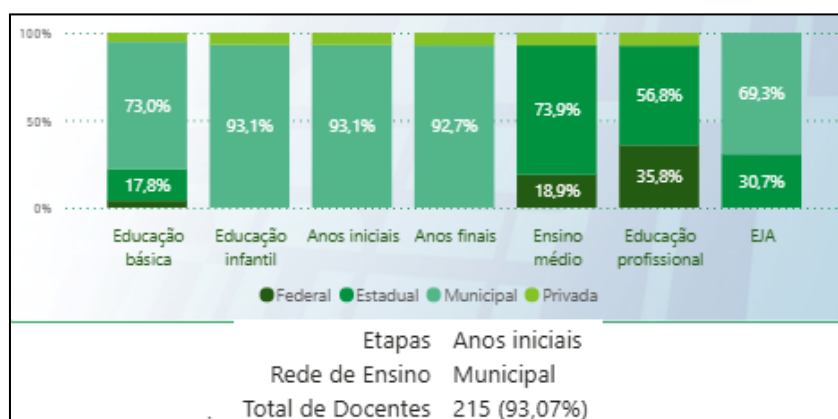
Gráfico 1 – Número de Matrículas da Rede de Ensino de Coruripe.



Fonte: Adaptado pelo autor com base nos dados do Censo Escolar (2023).

Em relação ao perfil docente, os dados demonstram que a rede municipal de ensino concentra a maior parte dos professores, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, representando aproximadamente 215 dos docentes nessa etapa, 418 contratados e 173 concursados da rede municipal, conforme a Gráfico 2.

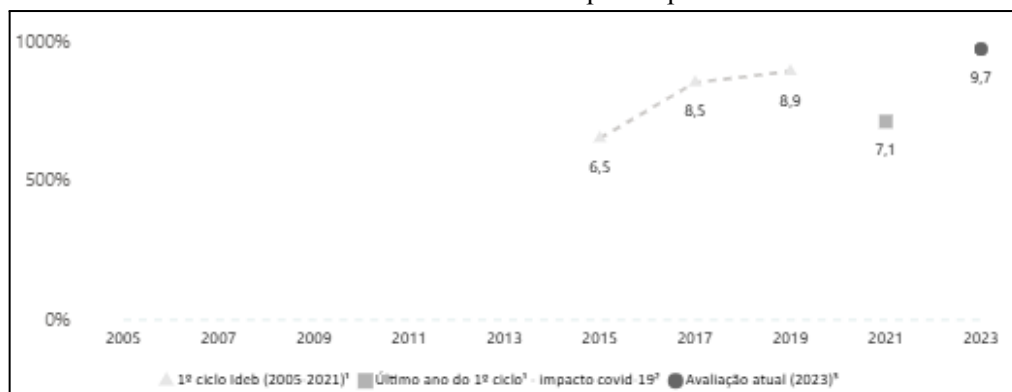
Gráfico 2 – Dados de docentes por etapa de ensino.



Fonte: Adaptado pelo autor com base nos dados do Censo Escolar (2023).

Quanto aos dados históricos do Ideb, verifica-se uma evolução significativa nos resultados dos anos iniciais do ensino fundamental ao longo do período analisado. Os indicadores mostram crescimento progressivo entre os ciclos avaliativos, alcançando 9,7 na avaliação mais recente (2023), conforme a Gráfico 3.

Gráfico 3 – Dados de docentes por etapa de ensino.



Fonte: Adaptado pelo autor com base nos dados do Censo Escolar (2023).

A segunda caracterização refere-se ao município de Japaratinga, localizado na região do litoral norte do estado de Alagoas, conhecida como Costa dos Corais. O município teve origem em uma colônia de pescadores e foi inicialmente denominado “Japaratusba”. Após a divisão territorial, passou a receber oficialmente o nome de Japaratinga (Governo do Estado de Alagoas, 2025).

Inicialmente, a ocupação ocorreu de forma simples, com a formação de pequenos barracos à beira-mar, tendo como principais fontes de subsistência a pesca e as pequenas lavouras, por volta do século XIX. Com o passar do tempo, o vilarejo expandiu-se e passou a destacar-se por suas belezas naturais, consolidando-se também como parte da rota econômica dos municípios vizinhos (IBGE, 2024).

A emancipação política do município ocorreu em 1960, conferindo autonomia administrativa à população local. Nesse processo, contou com o apoio do município de Maragogi e teve como uma das principais lideranças políticas da época José Jorge de Farias Sales. O município destaca-se entre os demais por suas praias, pelo mar calmo e pelos povoados tradicionais que compõem sua paisagem sociocultural e turística (Governo do Estado de Alagoas, 2025).

Figura 2 – Mapa de Alagoas/Japaratinga.



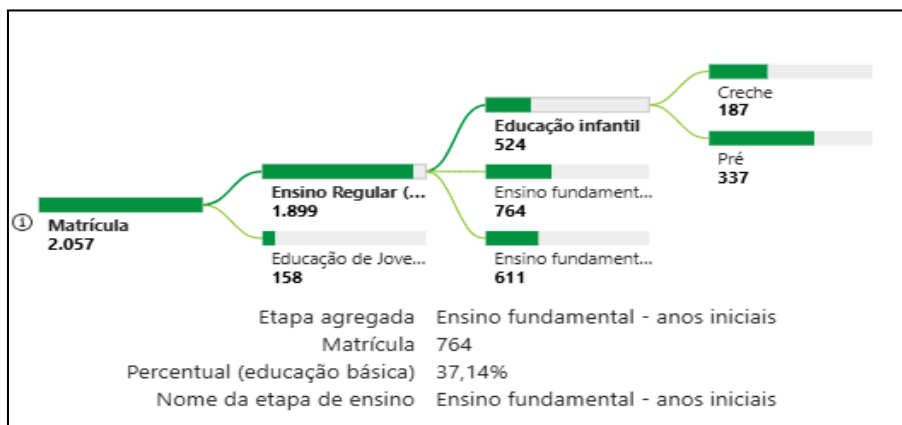
Fonte: Adaptado pelo autor, Alagoas (2024).

Os dados educacionais do município de Japaratinga revelam a forma como a rede educacional se estrutura a partir dos serviços prestados à população japaratinguense. No que se refere às matrículas da educação básica, observa-se um total de 2.057 estudantes distribuídos entre as diferentes etapas de ensino. Destaca-se a concentração de matrículas no ensino regular, que contabiliza 1.899 estudantes, com maior incidência no ensino

fundamental. Nos anos iniciais, registram-se 764 matrículas, enquanto os anos finais somam 611, evidenciando essas etapas como as de maior demanda da rede municipal.

A educação infantil também apresenta números relevantes, totalizando 524 matrículas, sendo 337 na pré-escola e 187 em creche, conforme apresentado no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Número de Matrículas da Rede de Ensino de Japaratinga.



Fonte: Adaptado pelo autor com base nos dados do Censo Escolar (2023).

Considerando os dados referentes ao perfil docente, observa-se que a atuação dos professores predomina na rede municipal de ensino em praticamente todas as etapas da educação básica, totalizando 120 profissionais. Nos anos iniciais do ensino fundamental, por exemplo, a rede municipal conta com 34 docentes. Na educação infantil, registram-se 36 profissionais, enquanto o ensino fundamental reúne 44 docentes. Já na Educação de Jovens e Adultos (EJA), atuam 13 professores.

Gráfico 5 – Número de Matrículas da Rede de Ensino de Japaratinga.

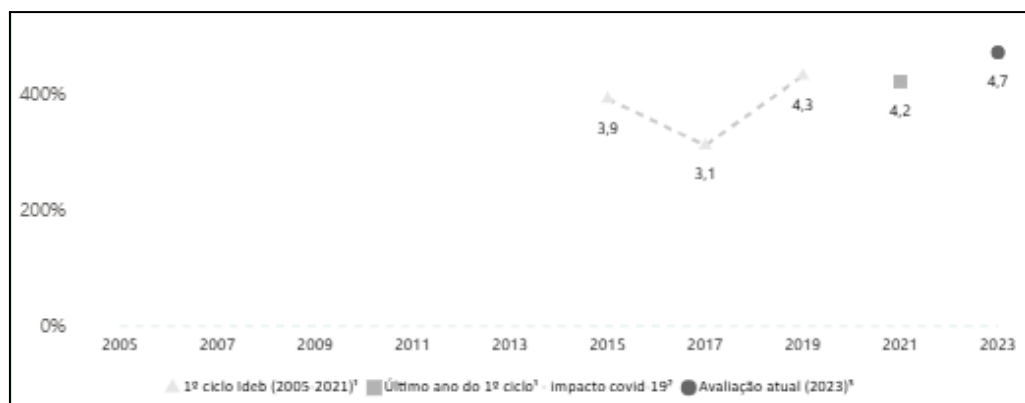


Fonte: Adaptado pelo autor com base nos dados do Censo Escolar (2023).

Quanto aos dados históricos do Ideb, observa-se uma trajetória de oscilação com tendência de crescimento nos anos iniciais do ensino fundamental ao longo do período

analisado. Após uma queda registrada em 2017 (3,1), os indicadores voltaram a crescer, atingindo 4,3 em 2019, sofrendo leve impacto no período da pandemia (4,2 em 2021) e alcançando 4,7 na avaliação mais recente (2023), como apresenta o Quadro 3.

Gráfico 6 – Número de Matrículas da Rede de Ensino de Japaratinga.



Fonte: Adaptado pelo autor com base nos dados do Censo Escolar (2023).

4.2 Os efeitos do Saeb e sua interferência no trabalho docente

Os primeiros debates acerca das avaliações em larga escala no Brasil emergiram ao longo do século XX. Inicialmente, essas discussões estavam voltadas ao monitoramento da qualidade do ensino superior, especialmente no âmbito das ações desenvolvidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), instituição que desempenhou papel central na estruturação de mecanismos de avaliação da pós-graduação no país (Schneider; Rostirola, 2015).

É nesse movimento de institucionalização da avaliação educacional que se inicia “o delineamento de um sistema nacional de avaliação, sustentado pela alegação de que o país carecia de informações sobre o processo de ensino e o impacto das políticas educacionais” (Oliveira, 2012, p. 150 *apud* Schneider; Rostirola, 2015, p. 500).

Nesse contexto de estruturação de um sistema nacional de avaliação, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) passa a apresentar características específicas quanto ao seu público-alvo. Entre elas, destaca-se o fato de que os testes são aplicados em etapas estratégicas da educação básica, contemplando estudantes do 5º e 9º anos do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio. Tal organização possibilita o acompanhamento do desempenho em momentos-chave da trajetória escolar, bem como a produção de indicadores comparáveis sobre a qualidade do ensino no país.

Contudo, conforme discutem Oliveira, Junior e Neto (2024), ainda que a avaliação se concentre apenas em algumas séries ao longo da educação básica, seus resultados tendem a ser generalizados para toda a escola. Essa lógica, por um lado, amplia a percepção acerca da qualidade educacional, mas, por outro, deixa de contemplar uma parcela significativa dos estudantes, o que pode resultar em uma compreensão parcial e fragmentada do percurso formativo ao longo da escolarização.

Destaca-se, ainda, que as limitações da qualidade da educação, quando analisadas sob o viés das avaliações em larga escala, não asseguram a devida compreensão da profundidade, diversidade e complexidade das escolas brasileiras. Os testes padronizados de desempenho acabam deixando em segundo plano aspectos igualmente fundamentais, como as condições socioeconômicas dos estudantes, as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar, a gestão educacional, a inclusão, o trabalho docente e as especificidades dos contextos locais.

Nessa perspectiva, conforme apontam Oliveira, Junior e Neto (2024), a qualidade da educação não pode ser plenamente apreendida apenas por meio de resultados mensuráveis, sendo necessário considerar dimensões mais amplas que compõem o processo educativo.

No que se refere à interferência no trabalho docente, percebe-se que a centralidade atribuída às avaliações em larga escala tem impactado a autonomia pedagógica dos professores, orientando suas práticas em consonância com a lógica da performatividade, uma vez que se configura como “[...] um mecanismo potencial para controlar o que os docentes fazem ou venham a fazer em sala de aula, dizendo-lhes o quê e como lecionar” (Ball, 2021, p. 166).

Com base na análise das respostas obtidas por meio das entrevistas, verificou-se a presença de diferentes compreensões acerca da interferência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no trabalho docente. Participaram da pesquisa quatro professores, cujos relatos evidenciam percepções diversas diante das cinco questões propostas nesta seção.

Nesse sentido, buscou-se analisar como os docentes percebem as influências do Sistema de Avaliação da Educação Básica sobre o exercício da docência, especialmente no que se refere às possíveis mudanças na organização da rotina de trabalho e nas práticas pedagógicas.

IEC1: “Se há mudanças... Bom, eu como professora de 5º ano, já há tantos anos, eu não vejo essa mudança. Eu vejo um comprometimento do professor e aplicar as habilidades que são necessárias para a série que eles estão. E quando a gente tem esse compromisso, consequentemente, a aprendizagem vem. Quando a gente aplica as habilidades que são necessárias. Porque agora as habilidades do Saeb, ela está vinculada com a BNCC. Ela foi reformada,

não está mais como antes. A matriz agora é nova. Então, a gente não sentiu essa diferença na matriz porque realmente as habilidades do Saeb de antes já estavam na BNCC”.

IEC2: “Sim, há mudanças. Porque, como são muitas habilidades, tanto relacionadas à Língua Portuguesa e à Matemática, esse ano ele foi desafiador. Por quê? Esse ano nós nos deparamos, tanto o professor do quinto ano, tivemos a novidade de que os alunos do segundo ano foram avaliados, além dos alunos do quinto, que já era habitual, e do nono. Porém, houve mais habilidades que entraram, novos descritores, onde nós tivemos que nos debruçar sobre esses descritores para que pudéssemos repassar para os alunos e que eles tivessem essa compreensão. Além das demais disciplinas que não eram cobradas antes, que foram, no caso, Ciências, História e Geografia”.

IEJ1: “Eu acho que sim. Muda. Onde às vezes o professor está um pouquinho acomodado com aquela rotina do dia a dia. Aí quando chega realmente o ano de Saeb, aí a rotina muda totalmente. Tanto a gente quer nos dar mais, como quer puxar também o aluno. Porque tanto a SEMED, ela vem em cima das coordenadoras, porque ela precisa de uma coordenadora da escola, vem na gente e a gente vai no aluno. Nós somos conjunto”.

IEJ2: “No ano do Ideb a gente luta. É a diferença. A gente tem que focar só naquele assunto, né? Apesar da gente trabalhar direto, né? Mas a gente fica mais focado no assunto dos escritores”.

Os depoimentos analisados dialogam com as reflexões de Stephen J. Ball (2010), ao evidenciarem que as falas dos docentes revelam modos de ser e de fazer do professor diante de seu trabalho. Nessa perspectiva, a concepção de performatividade ultrapassa a dimensão meramente técnica da avaliação, pois não se limita à imposição de regras externas, como avaliações, metas e indicadores, mas é também internalizada pelos sujeitos, orientando suas formas de pensar, agir e sentir no contexto do trabalho pedagógico (Ball, 2010).

Segundo a professora da “IEC1”, percebe-se um discurso de padronização curricular, na medida em que não identifica mudanças significativas decorrentes do Saeb, uma vez que compreende o trabalho docente já articulado às habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse sentido, evidencia-se um processo de estabilização das práticas pedagógicas orientadas por competências e habilidades, contribuindo para a naturalização dessas diretrizes no cotidiano escolar.

Para a professora da “IEC2”, evidenciam-se mudanças mais explícitas, sobretudo relacionadas ao aumento das demandas pedagógicas. Essas exigências implicam um maior direcionamento das práticas docentes para os conteúdos avaliados, o que reforça o caráter regulador das avaliações externas sobre o currículo.

Já a professora da “IEJ1” aponta que os efeitos do Saeb têm ocasionado mudanças na rotina escolar, especialmente nos períodos de aplicação das avaliações. Nesse contexto, a docente destaca uma dinâmica de responsabilização em cadeia, que se estende da rede de ensino à coordenação, ao professor e, por fim, ao aluno.

Contribuindo para a análise, o depoimento da professora da “IEJ2” revela uma focalização do ensino nos descritores e nas habilidades avaliadas, o que pode levar à redução curricular e à priorização de conteúdos mensuráveis. Essa lógica configura um ensino orientado por testes padronizados, em detrimento de uma perspectiva emancipatória da educação.

A partir dessas análises, Almerindo Janela Afonso (2014) aponta que a avaliação não é neutra, mas política, e que sua centralidade contribui para a naturalização de uma educação voltada para resultados e comparações, em detrimento de uma perspectiva emancipatória.

Avançando na análise, investigou-se, a esse respeito, quais mudanças o Saeb tem provocado em sua prática pedagógica e nas dimensões educativas (planejamento/currículo/avaliação):

IEC1: “De fato, eu não vejo que mudou muita coisa. Porque quando a gente já vem de muitos anos de Saeb. A gente já está acostumado a trabalhar desse jeito. Com foco, com determinação. Com planejamento, é importante o planejamento. A gente tem que sentar para planejar. A gente não senta para planejar aqui como escola, mas como município. É uma rede muito unida. É maravilhoso. Eu acho maravilhoso a rede. E o apoio que nós temos é pedagógico. O apoio pedagógico é fundamental. E a gente tem coordenadores excelentes. Porque eles realmente nos auxiliam, nos ajudam. Quando a gente tem alguma dificuldade. Não mudou muita coisa. O que muda realmente é o foco na aprendizagem de cada um. Eu não acho que não é nenhuma mudança. Eu creio que seja uma persistência. E uma continuidade de um trabalho que vem feito já há muitos anos. Eu não vejo nem assim como Saeb. Eu vejo como qualidade de ensino. O Saeb é uma consequência do nosso trabalho.”

IEC2: “Sim, há mudanças. Porque, como são muitas habilidades, tanto relacionadas à Língua Portuguesa e à Matemática, esse ano ele foi desafiador. Por quê? Esse ano nós nos deparamos, tanto o professor do quinto ano, tivemos a novidade de que os alunos do segundo ano foram avaliados, além dos alunos do quinto, que já era habitual, e do nono. Porém, houve mais habilidades que entraram, novos descritores, onde nós tivemos que nos debruçar sobre esses descritores para que pudéssemos repassar para os alunos e que eles tivessem essa compreensão. Além das demais disciplinas que não eram cobradas antes, que foram, no caso, Ciências, História e Geografia”.

IEJ1: “Eu acho que sim. Muda. Onde às vezes o professor está um pouquinho acomodado com aquela rotina do dia a dia. Aí quando chega realmente o ano de IDEB, aí a rotina muda totalmente. Tanto a gente quer

nos dar mais, como quer puxar também o aluno. Porque tanto a SEMED, ela vem em cima das coordenadoras, porque ela precisa de uma coordenadora da escola, vem na gente e a gente vai no aluno. Nós somos conjunto ou toda."

IEJ2: "No ano do Ideb a gente luta. É a diferença. A gente tem que focar só naquele assunto, né? Apesar da gente trabalhar direto, né? Mas a gente fica mais focado no assunto dos escritores".

Os relatos dos docentes revelam percepções distintas acerca dos impactos das avaliações externas do Sistema de Avaliação da Educação Básica no cotidiano escolar. Os dados indicam que o Saeb produz tanto a continuidade de práticas já consolidadas quanto novos desafios de adaptação e, em determinados momentos, uma intensificação da rotina escolar. Essas percepções evidenciam que os impactos da avaliação não ocorrem de forma homogênea.

Portanto, as concepções dos docentes acerca da interferência do Saeb no trabalho pedagógico variam conforme a experiência profissional, a organização da rede de ensino e a cultura institucional na qual estão inseridos. Nesse sentido,

[...] é imprescindível apontar as contradições do reformismo ora implantado no Brasil, uma vez que a formação docente, em uma perspectiva crítica, depende, em certa medida, dos saberes que se constituem a partir de dimensões históricas, políticas e sociais (Pereira; Jardim, 2024, p. 8).

Aprofundando a análise desse contexto no âmbito da subjetividade docente, observa-se que a relação entre o Saeb e o trabalho docente se expressa de formas distintas. O relato da professora "IEC1" revela que o Saeb já está incorporado ao cotidiano escolar, sendo percebido não como um elemento externo, mas como parte constitutiva da própria prática pedagógica. Essa perspectiva indica um processo de naturalização da avaliação em larga escala, no qual seus princípios deixam de ser problematizados e passam a orientar uma cultura avaliativa.

Por sua vez, a fala da professora da "IEC2" evidencia mudanças concretas no currículo e no planejamento pedagógico, especialmente a partir da ampliação de habilidades e descritores, exigindo dos professores maior direcionamento de suas práticas para os conteúdos avaliados. Tal dinâmica reforça a ideia de que o currículo passa a ser indiretamente regulado pelas avaliações externas, o que pode implicar a redução da autonomia docente na definição do que ensinar.

Já os relatos das professoras "IEJ1" e "IEJ2" apontam para a intensificação do trabalho docente, sobretudo nos anos de aplicação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), quando se observa o aumento da pressão institucional e a

reconfiguração da rotina escolar. Esse cenário evidencia uma lógica de responsabilização em cadeia, característica do Estado avaliador, na qual as cobranças são distribuídas de forma hierarquizada entre os diferentes níveis da gestão educacional, incidindo diretamente sobre o trabalho do professor.

Nessa direção, destaca-se que a autonomia docente figura como uma das dimensões mais impactadas por esse modelo de avaliação centrado em testes cognitivos, uma vez que tal configuração tende a restringir o trabalho pedagógico a parâmetros externos e mensuráveis, contribuindo para a erosão da autonomia profissional, conforme apontam Oliveira, Junior e Neto (2025).

Na continuidade da análise, destaca-se quais conteúdos costumam ter maior intensificação durante o período de aplicação do Saeb. Os docentes relatam que:

IEC1: “Olha só. A prova Saeb, ela é avaliada. Anteriormente era só língua portuguesa e matemática. Esse ano é só língua portuguesa, matemática e ciências humanas e naturais. Então, todas as habilidades propostas pela BNCC, os conteúdos são trabalhados. Porque o quinto ano é uma revisão do que o aluno aprendeu desde o primeiro ano até o quinto. Então, a prova Saeb vem trazendo essa revisão. Porque como eles querem saber como é que está terminando aquele ciclo. Então, eles vêm trazendo tudo que o aluno estudou até chegar ali. Então, é uma revisão. Então, a gente tem a revisão de todas essas habilidades. Entendeu? Então, não fica nenhuma disciplina para trás.”

IEC1: "Depende da disciplina. Como eu falei, este ano foi um ano diferenciado. Então, podemos perceber que uma questão que aparece muito é a distinção entre fato e opinião, a inferência nos textos e a identificação do tema. No quinto ano, esses conteúdos são bastante recorrentes. No quarto ano já iniciamos esse processo, e no quinto apenas complementamos”.

IEJ1: "Matemática e Português. Foi onde a gente teve que tanto nos doar mais como puxar do aluno. Foi pedido para a gente dar uma parada com as outras três disciplinas, Geografia, Ciência e História, e focar só na Matemática e Português. Devido ao nível de analfabetismo das crianças.”.

IEJ2: “É português e matemática”.

Sob o prisma desses apontamentos, percebe-se que a intensificação de determinados conteúdos durante o período de aplicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica está diretamente vinculada à lógica dos ciclos avaliativos e à valorização de disciplinas consideradas centrais, como Língua Portuguesa e Matemática. Essa focalização, ao mesmo tempo em que reforça a padronização curricular, acaba por secundarizar áreas como Filosofia e Sociologia, limitando o alcance formativo da escola e dialogando criticamente com os desafios do ensino e da aprendizagem em sua dimensão integral.

Diante das percepções dos docentes, observa-se um ponto em comum: a centralidade das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, às quais se soma, em alguns casos, o eixo de Ciências. Essa ênfase revela o reforço de conteúdos considerados estratégicos nos ciclos avaliativos, especialmente durante o período de aplicação das provas.

Tal dinâmica expressa a lógica da obsessão avaliativa, orientada para a obtenção de resultados mensuráveis. Face às exigências do modelo avaliativo do Saeb, as escolas acabam por cumprir metas externas, subordinando suas práticas ao Estado avaliador. Nesse contexto, “[...] em vez do que seria desejável e definido em termos de valores que deveriam ser praticados pela escola, são priorizadas as ações que garantem a eficiência e a eficácia esperadas no desempenho do sistema” (Schneider; Ribeiro, 2020, p. 731).

Na continuidade das respostas obtidas diante da questão acerca da interferência do Saeb nas metodologias utilizadas em sala de aula, os relatos demonstram:

IEC1: “Ele não interfere, ele auxilia bastante. Porque a partir do momento que a gente tem uma visibilidade. Então, todos os alunos têm a ganhar. Porque existe um foco, existe uma persistência. Existe um trabalho muito bem feito. Um investimento. Se ele interfere nas metodologias de forma nenhuma. De jeito nenhum. É muito bom trabalhar com o Saeb. Apesar que a gente carrega aquele compromisso de mostrar um resultado. De ter uma avaliação e tudo mais. Mas ele só tem a melhorar.”.

IEC2: “Não, eu não acredito que ele interfira. Na minha opinião, ele ajuda o professor. É algo que deveria ser trabalhado todos os anos, pois auxilia o professor a visualizar o todo e a trabalhar de forma mais ampla, sem atrapalhar o processo. No entanto, é um trabalho árduo, que precisa ser feito de forma gradual, como um trabalho de formiguinha. Na minha opinião, se o aluno não chega preparado até o quarto ano, o professor terá um trabalho maior, porque esse aluno precisa estar alfabetizado. Se ele não chega alfabetizado ao quarto ano, o professor terá que alfabetizá-lo e criar estratégias para reverter a situação desse quadro, que não para ser. Mas se encontra, então chegou em minhas mãos, então eu tenho que resolver, e conseguir conciliar com as habilidades do Saeb.”.

IEJ1: “Não interferiu muito, não. Porque a gente já trabalha naquela grade curricular, com habilidades, com descritores. Então, a gente só fez se aperfeiçoar mais.”.

IEJ2: “A mesma metodologia sim, agora que vai focar o foco, né? A metodologia vai trabalhar. Só vai especificar mais”.

Os relatos dos docentes tendem a construir um discurso de que o Saeb atua como um instrumento que direciona e orienta o trabalho pedagógico, e não como uma imposição. Nesse contexto, aparecem expressões como “auxilia”, “ajuda”, “aperfeiçoar” e “especificar”.

Nesse sentido, insere-se a lógica do Estado Avaliador, na qual o Estado neoliberal não desaparece, mas se reconfigura, assumindo novas formas de regulação. Assim, mantém-se o controle centralizado, porém mediado por instrumentos de avaliação e monitoramento, legitimados por discursos de participação, apoio e melhoria da qualidade educacional. Desse modo, evidencia-se uma tensão entre a retórica da descentralização, que sugere maior autonomia dos sujeitos e das instituições, e a prática de centralização, expressa no direcionamento das ações pedagógicas a partir de parâmetros externos (Afonso, 2015).

Ao considerar os impactos do Saeb sobre a docência, o último questionamento buscou evidenciar de que forma os resultados influenciam a avaliação do desempenho profissional dos professores, tendo como respostas os seguintes relatos:

IEC1: “A avaliação do IDEB vai depender do resultado do município. Se o resultado for positivo, então eu quero dizer que eu passei pra minha turma tudo que deveria ter sido passado e eles aprenderam. Se o aluno não desenvolve, quem está com o aluno ali diretamente é o professor. [...] Então, o nosso trabalho é avaliado através disso”.

IEC2: "As ações essas, por exemplo, nós, esse ano, vamos dar exemplo desse ano, nós tivemos muitas formações, tanto formações na própria escola, formações ministradas por empresas, pagas pela SEMED, e também tivemos ações, formações fora do município, fomos para uma em Pilar, e fomos para uma na UFAL, em Maceió. E a troca de experiência nessas formações, tanto pelo professor formador, quanto pelos colegas, isso nos ajuda muito, e facilita o nosso trabalho, porque a ideia dada ali, eu levo para a sala de aula, e ali eu vou observar se eu vou ter fruto daquela ideia que foi dada ou não. E assim, também tem muito na formação que acontece aqui no município, dessa troca de experiência, a prática, não é só na questão do teórico. Então, quando nós vamos para a prática, nós percebemos o quanto isso é viável, ajuda no nosso dia a dia com os alunos”.

IEJ1: "Influencia muito. Porque se for positivo, a gente passa a ser reconhecida como aquela professora que ensina, que se dedica. E se for negativo, é uma professora que não tem um currículo pedagógico bom. E quando a gente vai com esse currículo de uma cidade para outra, aí diz assim, foi professora da época do Saeb. Então o município, na época dela, o município subiu. Então a gente tem mais facilidade”.

IEJ2: “Pra você ser profissional, não precisa ter resultado do Saeb, não. Você tem ser você sempre. O seu profissionalismo é seu, né? Depender de resultado. Você tem que ser profissional em qualquer lugar. Não importa qual é a série”.

Os dados coletados com a professora “IEC1” permitem identificar que o desempenho dos alunos no Saeb é diretamente associado ao trabalho do professor, evidenciando a internalização da lógica de responsabilização. Nesse contexto, o docente se coloca como principal responsável pelo sucesso ou fracasso dos estudantes.

Na análise do relato da professora “IEC2”, observa-se a valorização da troca de experiências e da prática pedagógica como elementos centrais para o desenvolvimento profissional, defendendo a formação docente em detrimento da cultura avaliativa.

Para a professora “IEJ1”, os apontamentos permitem inferir que os resultados do Saeb são utilizados como parâmetro para julgar a qualidade do professor, de modo que resultados positivos geram validação do trabalho, enquanto resultados negativos implicam desqualificação profissional.

Já a professora “IEJ2” rejeita a ideia de que o profissionalismo docente dependa dos resultados do Saeb. Sua fala evidencia uma perspectiva de trabalho pautada em uma concepção mais autônoma e ética da profissão, desvinculada diretamente das exigências do sistema de ensino e das imposições dos testes standardizados.

Nesse contexto, é possível trazer à tona reflexões que evidenciam como o desempenho docente é atravessado pelas avaliações externas. Mais do que instrumentos de mensuração, essas avaliações operam atribuindo responsabilidades às escolas e aos seus profissionais pelos resultados alcançados, reforçando uma lógica de controle e cobrança (Brooke, 2006).

Nessa mesma direção, observa-se a consolidação de um processo de atribuição de valor ao trabalho docente a partir dos resultados obtidos pelos estudantes, reforçando uma relação em que o reconhecimento profissional passa a estar diretamente vinculado ao desempenho nas avaliações.

Isso significa que o professor tende a ser reconhecido não necessariamente pela amplitude de sua prática pedagógica ou pela formação crítica que promove, mas, sobretudo, pelos resultados alcançados em exames como o Saeb. Assim, o papel docente é tensionado e condicionado por essa lógica de responsabilização e desempenho, o que pode implicar na redução de sua autonomia e na reconfiguração da escola como um espaço orientado pelo cumprimento de metas (Martinez; Pereira; Quadros, 2024).

4.3 O discurso da responsabilização dos docentes diante dos resultados do Saeb

O processo de responsabilização docente tem origem na consolidação do Estado-avaliador, cuja primeira fase emerge especialmente durante o governo norte-americano de George W. Bush, expandindo-se posteriormente para outros países (Afonso, 2013).

Nesse primeiro estágio, o Estado passa a organizar e difundir instrumentos de mensuração do desempenho escolar, transformando-os em mecanismos de regulação e

controle. No Brasil, esse movimento ganha força a partir da década de 1990, com a criação do Saeb, em 1990, e sua institucionalização como política de avaliação em larga escala, consolidada nos anos seguintes e ampliada com a implementação do Ideb (Pestana, 2016).

No cenário em que emerge o discurso da responsabilização docente, faz-se necessário destacar que essa terminologia não se configura de maneira isolada, mas se articula às dimensões da avaliação e da prestação de contas, podendo, inclusive, constituir-se como consequência dessas práticas.

Essas dimensões integram um sistema mais amplo, compreendido como *accountability*, no qual avaliação, prestação de contas e responsabilização se inter-relacionam. Contudo, quando a responsabilização é aplicada de forma reducionista e orientada por uma lógica gerencial, tende a reforçar desigualdades e a promover a culpabilização dos professores (Afonso, 2018).

Em diálogo com a lógica de responsabilização docente, a noção de performatividade articula-se ao discurso de que os professores devem orientar sua prática para o cumprimento de metas e resultados. Nesse sentido, “em termos gerais, os professores acabam inseridos na performatividade pelo empenho com que tentam corresponder aos novos (e às vezes inconciliáveis) imperativos da competição e do cumprimento de metas” (Ball, 2005, p. 548).

Aprofundando o debate nesse cenário, percebe-se, ainda, que a performatividade produz um ambiente marcado por incertezas e instabilidade, no qual os professores são constantemente avaliados por diferentes agentes, critérios e instrumentos. Esse processo envolve um fluxo contínuo de novas demandas e indicadores, obrigando-os a prestar contas de forma permanente e a se submeter a múltiplos julgamentos e comparações (Ball, 2005).

Tais práticas reforçam a lógica da performatividade, na medida em que orientam a ação dos professores para o alcance de metas e resultados mensuráveis, contribuindo para a consolidação de um modelo educacional alinhado às exigências de competitividade e produtividade próprias da sociedade contemporânea (Scherer, 2021).

Nesse contexto sobre discurso da responsabilização, foram abordadas duas perguntas centrais, sendo a primeira formulada da seguinte maneira: Você sente que os professores se sentem responsabilizados pelos resultados do Saeb? De que forma?

IEC1: “A responsabilidade é de todo mundo. Mas assim, o professor que está ali no chão, o professor que está ali no piso, então, de certa forma, a responsabilidade também é dele. Isso porque é ele que está ali passando as habilidades que têm que ser passadas. É o trabalho dele que também está sendo avaliado. Esse é o compromisso que ele tem, então não tem como dizer que não. Sim, a gente tem essa responsabilidade. É uma

responsabilidade nossa. A gente tem todo o apoio, mas quem está ali diretamente com o aluno todos os dias somos nós. Então, a responsabilidade da gente é enorme”.

IEC2: “Sim, porque se o aluno não se sai bem, se tem uma nota ruim, uma nota negativa, a responsabilidade é do professor. É ele quem responde. Então, a partir do momento que eu recebo uma turma, não importa como ela esteja no início do ano. Agora, no final, eu tenho que dar um feedback positivo. Dar 100% é impossível. Não é algo que não possa acontecer, 100% positivo, mas é algo que hoje eu vejo como impossível. Por quê? Nós temos aí uma ferramenta que bate de frente todos os dias conosco, que é a internet, que é o celular, que está influenciando as crianças, os adolescentes e os próprios alunos. Então, o que nós podemos fazer? O trabalho precisa acontecer dentro da sala de aula. Temos pais presentes, temos muitos, mas também temos muitos ausentes. Se todos tivessem o mesmo pensamento, caminhando junto com a escola e com o professor, eu acredito que a realidade seria bem diferente”.

IEJ1: “Sim. São responsabilizados. Porque... Quero ou não, mas é assim. O Saeb de tal ano, ele foi... Subiu, foi um Saeb bom, o resultado foi bom para o município. A professora fulana estava na frente. Então, no próximo ano, eles querem aquela professora. E quando sai um resultado que é negativo, aí o que ela está vendo foi a tal professora. Que não ensinou, que não puxou pelos alunos. Acho que isso influenciou muito”.

IEJ2: “A responsabilidade é de todo mundo. Mas assim, o professor que está ali no chão, o professor que está ali no piso, então, de certa forma, a responsabilidade também é dele. Isso porque é ele que está ali passando as habilidades que tem que ser passadas. É o trabalho dele que também está sendo avaliado. Esse é o compromisso que ele tem, então não tem como dizer que não. Sim, a gente tem essa responsabilidade. É uma responsabilidade nossa. A gente tem todo o apoio, mas quem está ali diretamente com o aluno todos os dias somos nós. Então, a responsabilidade da gente é enorme. Isso porque a gente sabe que está tendo todo suporte que a gente está tendo, todo suporte que a gente está tendo, todo apoio, mas quem vai passar para o aluno somos nós. Então, ele desenvolveu uma avaliação”.

Diante dos relatos docentes apresentados, é possível identificar como o discurso da responsabilização se configura no cotidiano escolar, manifestando-se por meio de diferentes formas de percepção, apropriação e disputa dessa lógica no exercício da docência.

Nesse contexto, o depoimento da professora “IEC1” revela um processo de internalização da responsabilização, no qual o docente assume para si a responsabilidade pelos resultados obtidos. Evidencia-se, nesse sentido, que a cultura avaliativa foi incorporada de forma silenciosa, uma vez que o professor não problematiza a responsabilidade de outros atores envolvidos no campo educacional.

Para a professora “IEC2”, o questionamento proposto pela pesquisa suscita a ideia de que o professor é visto como o principal responsável pelo sucesso ou fracasso escolar,

ocupando a centralidade da responsabilização. Contudo, ela também considera fatores estruturais e do contexto familiar como elementos que influenciam diretamente o desempenho dos estudantes.

No relato da professora “IEJ1”, observa-se que os bons resultados são associados ao reconhecimento da prática profissional docente, ao passo que os maus resultados tendem a desencadear processos de desqualificação. Nessa lógica, desconsideram-se a trajetória do professor, bem como os desafios e as condições que podem ter contribuído para o não alcance dos índices estabelecidos, sem que tais aspectos sejam devidamente problematizados.

A professora “IEJ2” reforça a ideia de que a responsabilidade pelos resultados do Saeb recai fortemente sobre o professor. Essa perspectiva evidencia como a lógica do Estado-avaliador se traduz na prática pedagógica, deslocando o foco das condições estruturais da educação para o desempenho individual docente. A formação continuada, longe de aliviar essa pressão, é percebida como um reforço da cobrança, pois, ao receber suporte institucional, o professor entende que deve corresponder com resultados positivos, intensificando a lógica da performatividade em sua prática pedagógica.

Nesse cenário, o Estado-avaliador regula o trabalho docente na direção de garantir bons resultados, orientando a prática pedagógica para o cumprimento de metas e indicadores. As avaliações externas tornam-se instrumentos centrais desse processo, funcionando como dispositivos de controle e responsabilização. No entanto, “[...] há uma tentativa bastante recorrente visando a determinar um projeto identitário docente a ser alcançado” (Santos; Borges; Lopes, 2019, p. 245).

Nesse sentido, a qualidade educacional passa a ser associada ao cumprimento de metas, a partir das quais o docente é reconhecido profissionalmente. As políticas de avaliação vinculadas a uma lógica de responsabilização unilateral tendem a distorcer a noção de qualidade da educação. Esse foco restrito reduz a complexidade do processo formativo, uma vez que melhores resultados em avaliações não correspondem, necessariamente, a avanços efetivos no ensino e na aprendizagem (Amestoy, 2019).

No desdobramento da análise acerca da responsabilização, levantou-se o seguinte questionamento aos docentes: a partir de sua experiência, quando os resultados do Saeb são publicados, quem são os responsáveis pelo sucesso ou pelo fracasso?

IEC1: “Todos. Desde o professor ao município. Porque o município tem a obrigação também de diagnosticar, onde ele está precisando de melhorias. E o professor também tem a responsabilidade de passar, de cumprir o seu compromisso, de fazer ali o seu papel. Então, eu creio que assim, não existe

um responsável. Não tem como dizer, você foi o responsável. Até porque é uma rede que está sendo avaliada”.

IEC2: Os responsáveis pelo sucesso são os alunos. São os alunos, porque, por mais que o professor faça, que ele se doe, que ele dê o seu melhor, se o aluno não estuda, não se dedica, essa prova nunca terá um resultado positivo. Então, o maior responsável pelo sucesso do Saeb é o aluno. E o responsável pelo negativo, pelo fracasso, são ambas as partes: professor e aluno.

IEJ1: "Bom, os sucessos sempre são eles. Sempre são o pessoal da SEMED, sempre é o pessoal da prefeitura, isso é em qualquer lugar que a gente vai. E quando é o fracasso, aí o responsável é o professor”.

IEJ2 “A equipe, né? O professor, a escola, né?”.

A partir da perspectiva da professora “IEC1”, evidencia-se uma compreensão mais ampla e sistêmica da responsabilização, concebida como um processo que envolve diferentes atores, como professores, escola, comunidade e gestão municipal. No entanto, mesmo nesse reconhecimento da dimensão coletiva, observa-se a centralidade atribuída ao docente, especialmente no que se refere ao cumprimento de suas funções pedagógicas e à responsabilização pelos resultados educacionais.

Em outra perspectiva, a professora “IEC2” apresenta duas frentes de interpretação acerca da responsabilização pelos resultados do Saeb. Tal posicionamento contribui para a consolidação de uma lógica meritocrática, na medida em que valoriza o esforço individual do estudante como elemento central para o sucesso, ao mesmo tempo em que mantém o docente como corresponsável pelos resultados negativos.

Na fala da professora “IEJ1”, observa-se a presença de um discurso que evidencia a assimetria na distribuição da responsabilização pelos resultados do Saeb. Essa perspectiva revela uma lógica hierarquizada de responsabilização, na qual o sucesso é institucionalmente capitalizado pela gestão, ao passo que o fracasso é individualizado e atribuído ao docente.

O relato da professora “IEJ2”, por sua vez, reforça uma compreensão que articula simultaneamente as dimensões coletiva e individual da responsabilização. Ao atribuir, em um primeiro momento, à “equipe” a responsabilidade pelos resultados e, posteriormente, ao professor, sua fala evidencia a coexistência dessas duas dimensões. No entanto, essa perspectiva também dialoga com os demais depoimentos ao demonstrar que, mesmo em uma lógica coletiva, a responsabilização tende a recair de forma mais incisiva sobre o professor, especialmente em contextos de resultados negativos.

Sob uma ótica reflexiva acerca dos apontamentos dos docentes, o questionamento possibilitou evidenciar duas vertentes principais: uma de caráter meritocrático, associada ao sucesso, e outra vinculada ao fracasso, ancorada nas desigualdades educacionais (Afonso,

2018). Nesta última, observa-se uma tendência à responsabilização centrada no professor, especialmente quando os resultados são insatisfatórios, desconsiderando as múltiplas dimensões que atravessam o processo educativo.

Nesse conjunto de discursos, observa-se que a responsabilização é abordada de forma predominantemente subjetiva, centrada na atribuição de sucesso ou fracasso a determinados atores, especialmente ao professor, a partir dos resultados obtidos. Tal perspectiva tende a desconsiderar os três pilares que constituem o sistema de *accountability*, avaliação, prestação de contas e responsabilização, tratando-os de maneira fragmentada (Afonso, 2018). Ao privilegiar apenas a dimensão da responsabilização, sem a devida articulação com as demais, reduz-se a complexidade do processo avaliativo e reforça-se uma lógica simplificada de atribuição de culpa.

Para o acompanhamento desses aspectos, que representam desafios para os resultados dos indicadores educacionais, o Estado propõe estratégias e ações que visam integrar a educação a uma lógica de quase-mercado.

Percebe-se que, ao longo da história do Estado brasileiro, a busca pelo direito à formação continuada dos docentes constituiu um campo de disputas. Nesse sentido, em articulação com as avaliações em larga escala e com o processo de democratização do ensino promovido pelo Estado, observa-se um compartilhamento da responsabilização na busca pela qualidade educacional (Afonso, 2018).

As redes de ensino deixam de oferecer a formação continuada apenas como garantia do direito à aprendizagem de professores e alunos e passam a utilizá-la também como estratégia de responsabilização dos atores educacionais pela oferta do serviço e pelo cumprimento das metas estabelecidas pelos agentes regulatórios.

4.4 A concepção de qualidade dos docentes no contexto do Saeb

Os sentidos de qualidade da educação nas políticas de avaliação em larga escala encontram-se em disputa entre diferentes perspectivas, envolvendo dimensões como gestão e controle, formação docente, distribuição de recursos e abordagens críticas que questionam a redução da qualidade educacional ao desempenho em testes padronizados.

Nesse debate, autores como Afonso (2007), Esquinsani (2018), Nardi (2018), Schneider (2014), Dourado (2020), Oliveira (2009), Mocarzel (2020) e Freitas (2005) ressaltam que a noção de qualidade sustentada por tais políticas tende a privilegiar dimensões mensuráveis da aprendizagem, frequentemente associadas aos resultados obtidos em

avaliações padronizadas. Segundo esses autores, essa redução limita a compreensão da complexidade do processo educativo e desconsidera aspectos formativos mais amplos.

Nessa perspectiva, a qualidade da educação passa a ser progressivamente vinculada a indicadores quantitativos, reforçando uma lógica de regulação baseada em resultados e metas, característica do Estado-avaliador. Conforme aponta Afonso (2007), essa tendência pode contribuir para a redução do conceito de qualidade a parâmetros técnicos e comparativos, desconsiderando aspectos fundamentais do processo educativo. Para o autor, a qualidade deve ser compreendida não apenas em sua dimensão científica, mas também pedagógica e democrática.

Importa considerar que a associação entre qualidade educacional e resultados das avaliações externas pode induzir práticas pedagógicas orientadas pelo alcance de metas, contribuindo para a consolidação de uma cultura de performatividade e responsabilização (Ball, 2005).

Em contraponto a esse debate, Dourado (2020) defende que a qualidade da educação deve ser compreendida de forma ampla, envolvendo uma multiplicidade de aspectos. Nessa concepção, a qualidade não se restringe ao desempenho cognitivo, mas resulta de processos coletivos e democráticos, articulados às condições de acesso e permanência, aos sujeitos e às suas realidades concretas.

Colaborando com essa reflexão, Freitas (2005) chama atenção para a concepção de qualidade negociada, reconhecendo os desafios existentes, mas ressaltando que, diante da autonomia das escolas, é possível construir indicadores a partir de suas próprias realidades. Nesse sentido, a escola deve compreender seu projeto político-pedagógico e organizar o trabalho pedagógico de acordo com as demandas locais, buscando um tratamento humano e diferenciado, capaz de mobilizar e sensibilizar toda a comunidade escolar.

A partir dessa perspectiva, as perguntas buscaram compreender, junto aos docentes, a concepção de qualidade. Nesta seção, serão analisadas seis questões centrais, e como ponto de partida levantamos o seguinte questionamento: de que forma você compreende os objetivos do Saeb enquanto política pública educacional?

IEC1: “Eu compreendo que o Saeb, ele veio para melhorar ainda mais a educação no Brasil. Porque são dados que são colhidos, que são avaliados, e assim o governo pode ver como está sendo aplicado as verbas, né? Que é enviada para os municípios. Então, eu vejo como uma forma muito viável, porque a gente tem como avaliar o final de cada ciclo. Fundamental o 1, o 2 e o 3, né? Então, é uma forma do governo saber, de uma maneira mais clara, que aquilo que ele está investindo está sendo aplicado e está tendo resultado”.

IEC2: "Eu acredito que as políticas públicas relacionadas ao Saeb, são para realmente comprovar como é que as crianças e os adolescentes, se eles adquiriram as habilidades necessárias para cada série, para cada ano. Tanto relacionada ao quinto ano, quanto relacionada ao nono ano. Porque no quinto ano, eles vão fazer essa visão, no geral, do apanhado do primeiro ano até o quinto. O que foi que esse aluno aprendeu? O que foi que ele conseguiu aprender até então? E no nono ano, a mesma questão. O que foi que esses alunos aprenderam do sexto até o nono".

IEJ1: "Ele tem como objetivo...Eu acho que é crescer o índice de aprendizado do município. Porque conforme fica aquela pressão do município querer subir no IDEB, então cabem os professores a querer ensinar mais e com isso os alunos subindo o ensino. Eu acho que o objetivo é esse. É crescer no ensino mesmo".

IEJ2: Eu acho que o objetivo principal dele é mais nota, não é aprendizado. Mais nota, não aprendizado. Não aprendizado, porque se fosse aprendizado, vinha a um nível diferente. Nordeste para Sudeste e Centro-Oeste. Porque a gente sabe que a educação do Nordeste não é igual à do Sul e Sudeste. É bem diferente.

Analisando a compreensão da professora "IEC1", percebe-se que o Saeb é entendido como um instrumento de gestão e controle, que permite avaliar o desempenho ao final dos ciclos e verificar a efetividade das políticas públicas. Nesse apontamento, a qualidade aparece como um projeto de educação imposto pelo governo, não construído a partir das subjetividades e das realidades da comunidade escolar.

Em uma perspectiva mais reflexiva sobre o Saeb, a professora "IEC2" aponta seus objetivos como uma ferramenta voltada à mensuração da aprendizagem acumulada, alinhada às habilidades esperadas em cada etapa de ensino. Nessa compreensão, a avaliação em larga escala não busca contemplar todos os componentes curriculares do processo formativo, mas apenas uma parcela deles, especialmente aqueles que atendem às demandas do mercado de trabalho.

Em uma perspectiva crítica, a professora "IEJ1" expõe, em seu relato, uma lógica em que o Saeb induz comportamentos pedagógicos orientados por metas, pressionando os professores a intensificar o ensino com o objetivo de elevar os índices educacionais do município.

Para a professora "IEJ1", o objetivo do Saeb é percebido de forma ainda mais crítica, ao problematizar a redução da qualidade educacional a indicadores meramente quantitativos. Em seu relato, evidencia-se a percepção de que a avaliação externa privilegia a obtenção de notas em detrimento da aprendizagem efetiva, reforçando desigualdades regionais e limitando a compreensão da qualidade educacional a parâmetros estatísticos.

Ancorando-se nas contribuições teóricas, Esquinsani e Dametto (2018) colaboram com esse debate ao destacar que a qualidade da educação se insere em um campo de disputas, marcado pela teoria do capital humano, a qual estabelece relações entre desenvolvimento educacional e progresso econômico. Essa perspectiva evidencia como as políticas econômicas acabam por reconfigurar o projeto educacional de acordo com as demandas do mercado globalizado.

No segundo questionamento do questionário aos docentes, foi levantada a seguinte questão: qual o sentido que você atribui às avaliações externas, como o Saeb, no contexto da educação básica?

IEC1: “O Saeb, como eu já falei, ele vem para avaliar. São feitos os investimentos. E o governo quer saber de alguma forma como esse investimento está sendo aplicado. Então, quanto mais o município demonstra que está tendo um bom resultado, um bom rendimento, consequentemente o governo vai entender. Então, os recursos estão sendo bem aplicados. Aqui no nosso município estão. Em termos de educação, a gente não tem que questionar. Realmente. O que precisa ser feito e dentro das possibilidades é feito. Eu creio que é assim. Tudo que é investido quer ter um retorno. Até qualquer empresa. Toda empresa que investe, quer saber como está sendo investido aquilo que está aplicando ali. Então, eu vejo como uma forma boa de avaliar”.

IEC2: "Eu acredito que seja assim, fazendo uma visão do todo, de como se encontra a aprendizagem dos alunos. O sentido é esse. Então, se há tanto investimento na educação, o que é que o meu aluno conseguiu aprender até hoje? Porque se cobra muito, o professor cobra muito, políticas públicas relacionadas à educação. Mas, muitas das vezes, eu vejo muito que o professor quer muito a questão salarial, o salário. Isso, quem não quer? Eu quero. Todos nós queremos. Porém, não é só a questão do salário. Será que eu estou sendo um professor pesquisador? Será que eu estou buscando algo inovador? Será que eu estou ouvindo o meu aluno? Porque, para mim, é muito importante a questão de ouvir o aluno, de entendê-lo. Porque, muitas das vezes, o aluno tem várias questões. Nós temos diversos tipos de aluno: aquele aluno mais fechado, aquele aluno explosivo, que não escuta ninguém, o bagunceiro, entre outras situações. Mas, quando ele encontra um professor que para para ouvi-lo e começa a compreender toda a situação, esse aluno, nessa aula, vai ser diferenciado. Tem um diferencial”.

IEJ1: "O sentido mesmo do Saeb. Ele se resume tanto, a gente sabe, né? Que é através do resultado do Saeb que as coisas abrem principalmente. Mas eu acho que o sentido mesmo é as crianças aprenderem. Porque conforme... No ano do Saeb, a gente sabe que não era para acontecer no ano do Saeb. Era para acontecer sempre. Esse olhar de realmente alfabetizador para as crianças que não sabem. Mas o ano do Saeb é o ano que a gente puxa mais para o aluno. Para já ir aperfeiçoando esses alunos. Para quando chegar o ano do Saeb, não é um problema. Porque o que a coordenadora daqui, ela quer fazer? Ela quer que o professor do quarto ano ou do quarto... Esse ano eu fui quarto. No próximo ano, ela quer que eu desça para o quarto. Onde eu comece a preparar os alunos para o Saeb do quarto. Porque quando for o ano

realmente do Saeb, os alunos não vão ter aquele choque. Eles já vão estar habituados àquela rotina”.

Na compreensão da professora “IEC1”, observa-se um discurso que concebe o Saeb como um mecanismo de verificação do uso dos recursos públicos e da eficiência da gestão educacional, revelando a internalização de uma lógica gerencialista. Nesse sentido, a cultura da avaliação, enraizada na rede e disseminada entre os atores educacionais, passa a reconfigurar a forma de compreender a educação, deslocando a avaliação de sua dimensão formativa para uma perspectiva centrada em resultados e desempenho. Contudo, é importante destacar que a aplicação dos recursos públicos constitui um dever do Estado e não deve ser orientada por uma lógica de retorno ou lucro. Assim, a educação precisa ser desenvolvida a partir das realidades locais e das necessidades da comunidade escolar, e não sob a ótica da eficiência meramente econômica.

Na perspectiva da professora “IEC2”, o questionamento revela um discurso que dialoga com o apresentado pela professora “IEC1”, especialmente no que se refere à incorporação de uma lógica gerencial. Destaca-se, ainda, a presença da performatividade, na medida em que o docente internaliza o discurso da responsabilização ao refletir criticamente sobre sua própria prática, evidenciando processos de autoavaliação e autovigilância. Nesse contexto, observa-se que, ao atuarem na mesma rede de ensino, os profissionais tendem a compartilhar uma concepção de qualidade educacional fortemente vinculada aos resultados de aprendizagem mensuráveis, especialmente em função dos investimentos realizados. Tal perspectiva contribui para orientar a prática docente sob uma lógica de quase mercado, na qual o desempenho passa a ser o principal indicador de qualidade.

Em um sentido mais amplo, a professora “IEJ1” demonstra, em seu relato, a adaptação do trabalho pedagógico às demandas do Saeb, com a antecipação de conteúdos e a preparação específica para a avaliação. Evidencia-se, em sua compreensão, que o Saeb induz práticas pedagógicas, reorganizando o currículo escolar e contribuindo para a conformação de um perfil docente alinhado às exigências das avaliações em larga escala. Nesse contexto, o ensino passa a ser orientado por metas e ciclos avaliativos, em detrimento de um desenvolvimento contínuo e integral da aprendizagem.

Os relatos dos docentes evidenciam reflexões acerca da qualidade da educação que, para além do explícito, revelam discursos implícitos vinculados a projetos de sociedade que orientam as políticas educacionais.

A partir dos depoimentos, observa-se que a concepção de qualidade educacional não se apresenta de forma homogênea entre os docentes, transitando entre dimensões relacionadas

ao investimento, aos processos pedagógicos e, sobretudo, ao desempenho em avaliações padronizadas (Esquinsani; Dametto, 2018).

Nesse sentido, é importante destacar que, na atual conjuntura do campo educacional, especialmente no âmbito das políticas públicas de educação, vivenciam-se tensões significativas. Como apontam Dourado e Oliveira (2009), a educação básica é atravessada por disputas: de um lado, a defesa da educação como direito universal; de outro, sua redução a indicadores e metas que a aproximam da lógica empresarial.

No terceiro questionamento desta seção, foi levantado a seguinte questão: você considera que o Saeb contribui para melhorar a qualidade da educação? De que maneira? O que seria a qualidade da educação?

IEC1: “Eu considero que sim. A qualidade da educação é aquela que o aluno tem todos os seus direitos garantidos. Desde o transporte a uma escola de qualidade, uma escola bem estruturada, onde ele tem todos os meios para que ele desenvolva uma aprendizagem significativa, que ele seja acolhido, um ambiente aconchegante, um ambiente próprio para a sua aprendizagem. E nisso nós temos, não falta merenda, nós temos transporte público passando praticamente em todas as ruas, o transporte escolar, todos os alunos são acolhidos, tem sempre feito um trabalho junto com a família, Além dos projetos de governo como Bolsa Família e outros, o município também já tem o seu próprio trabalho que trabalha também em cima dessas pessoas que têm baixa renda. Faz com que a criança que está e a família tenham uma segurança financeira melhor, faz com que a criança desenvolva também uma aprendizagem melhor. Porque está garantido que o aluno esteja na escola”.

IEC2: "Eu acredito que sim, porque, como eu falei em algumas perguntas anteriores, quando se trabalha o Saeb, nós trabalhamos o todo. Então, quando você trabalha o todo, dentro dessa visão, as crianças são mais preparadas. No ano em que acontece o Saeb, os alunos dos quintos e nonos anos são mais preparados para o primeiro ano do ensino médio e para o sexto ano. A qualidade de ensino, eu vejo que é muito superior."

IEJ1: "Sim, contribui muito. Porque a partir do resultado do IDEB, a gente sabe que se for um resultado bom, vem o quê? Vêm mais verbas para o município, indo para essa área, onde os gestores, ele vai poder, não é a palavra que surgiu agora, não é para o pessoal, ter mais rendimento para a escola, vai poder trazer recursos. Porque conforme vai entrar mais para eles, ele vai poder dar mais recursos, mais cursos que ele já faz, né? A gente já faz bastante capacitação, ele oferece bastante curso mesmo."

IEJ2: “Contribui, né? Melhora a qualidade da educação, melhora, né? Porque, assim, se a gente tem uma boa nota, já vem dinheiro para melhorar a escola”.

Analisando a resposta da professora “IEC1”, observa-se que o contexto apresentado dialoga com uma concepção ampliada de qualidade da educação, ao associá-la à garantia de direitos básicos, às condições sociais dos estudantes e às condições adequadas de ensino.

Nesse sentido, as avaliações em larga escala exigem contrapontos e análises críticas acerca de seus limites e implicações.

Entretanto, é importante destacar que o Saeb, na forma como está articulado a outras políticas educacionais, tende a condicionar os investimentos aos resultados obtidos. Tal configuração exige uma análise crítica, a fim de evitar que a avaliação assuma um caráter de controle excessivo, aproximando-se de uma lógica panóptica.

Observando o relato da professora “IEC2”, percebe-se que a docente valoriza o “trabalho com o todo”, mas associa diretamente a qualidade à preparação para etapas futuras mediadas pelo Saeb. É necessário considerar que o Saeb ocorre a cada dois anos, ou seja, nem todas as turmas passam por esse processo de avaliação em larga escala. Independentemente do ano de aplicação da avaliação, a escola deve desenvolver seu projeto político-pedagógico de acordo com sua realidade local, buscando responder aos desafios de uma educação democrática. Assim, a qualidade aparece vinculada à melhoria do processo educativo, porém mediada pela lógica da avaliação.

No que se refere ao relato da professora “IEJ1”, é possível refletir sobre como a qualidade passa a ser associada ao financiamento educacional, induzindo os docentes a relacionarem bons resultados a maiores recursos. Isso contribui para a consolidação de uma lógica de premiação e punição, na qual municípios com índices mais elevados tendem a receber mais investimentos, enquanto aqueles que enfrentam maiores dificuldades podem ser ainda mais penalizados. Tal cenário reforça a necessidade de fortalecimento de um efetivo regime de colaboração entre as redes de ensino.

Considerando essa perspectiva de regime de colaboração, é importante destacar que o discurso de entidades sem fins lucrativos e de empresas privadas, ao se apresentarem como interlocutoras na busca pela qualidade da educação, tende a aprofundar processos de integração que orientam as redes municipais a seguirem projetos educacionais alinhados às exigências do mercado.

Já no relato da professora “IEJ2”, observa-se um discurso que reduz a qualidade educacional a uma equação centrada em resultados: melhores índices gerariam mais recursos e, conseqüentemente, melhoria da qualidade. Trata-se, portanto, de uma visão simplificada e instrumental, característica da lógica gerencial, na qual a qualidade é condicionada exclusivamente a resultados mensuráveis.

Esses apontamentos chamam atenção para o modo como a educação vem sendo conduzida e ofertada. Conforme Schneider e Ribeiro (2014, p. 726), “em vista desse processo, acende-se um importante sinal de alerta sobre as condições de oferta de uma educação

pública, gratuita, laica e de qualidade, bandeira de muitos educadores desde o consagrado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Nesse sentido, vislumbra-se a possibilidade de orientar a educação como um mecanismo de socialização, capaz de inserir o sujeito na cultura e garantir a continuidade da civilização (Azevedo *et al.*, 1932; 1959).

Avançando na discussão desta seção sobre a concepção de qualidade, a quarta questão se apresenta indagação: Na sua percepção, o Saeb representa a qualidade da educação oferecida em sua escola?

IEC1: “Sim, porque esse ano, em 2023, somos 10. Mas esse 10 eu digo pra todo mundo, só quem tá no piso ali e sabe, de fato, o que foi feito. Pessoal pode dar uma questão, não, os alunos aprenderam realmente, entendeu? É uma qualidade realmente, é um trabalho realmente bem feito. Ele, o Saeb, é um reflexo daquilo que vem sendo feito. E assim, quando tem uma cobrança, acho que na vida da gente a gente precisa do impulso, do impulso pra melhorar. Então se você tem ali o que tá ali cobrando, o que tá ali avaliando, então você vai fazer o que? Eu tô sendo visto, então vamos melhorar. dar um pouquinho a lei, né, e vai melhorar. E, visivelmente, né, você vai ver o seu trabalho sendo visível. O meu trabalho como professora, o trabalho do gestor municipal, como gestor, que ele tá ali, né, mostrando o que tá fazendo. E é na minha escola, sim. O resultado da minha escola foi justamente o trabalho que foi feito. É o reflexo do que foi feito. Então, sim, os alunos tiveram uma qualidade muito boa”.

IEC2: "Acredito que sim, acredito que sim. Porque, como todos os anos acontece, no início do ano nós temos metas a cumprir. Então, se as turmas que fizeram o Saeb alcançaram aquela meta, significa que aquelas metas que foram colocadas lá no início do ano foram alcançadas. E, com isso, quer dizer que o professor desempenhou um excelente papel no decorrer do ano e cumpriu com aquelas metas que tinha para desenvolver no seu processo durante o ano letivo".

IEJ1: “Acho que sim”.

IEJ2: “Sim, porque se não for, não tem essa nota”.

Na percepção da professora “IEC1”, a qualidade é concebida como um resultado de excelência, representado pelo melhor índice alcançado pela instituição. Dessa forma, diante das exigências das avaliações em larga escala, o trabalho pedagógico tende a ser orientado pela busca da performatividade.

Contudo, é necessário refletir que a nota obtida não expressa, de maneira plena, a complexidade do processo educativo, uma vez que não contempla dimensões fundamentais, como as condições sociais dos estudantes, os contextos escolares e os processos formativos desenvolvidos no cotidiano. Em um cenário marcado por realidades distintas, percebe-se que algumas redes de ensino conseguem maior articulação de sua estrutura organizacional,

favorecendo o desenvolvimento da aprendizagem e, conseqüentemente, a elevação dos índices educacionais.

Na análise do relato da professora “IEC2”, observa-se que a qualidade é compreendida como cumprimento de metas, em consonância com uma lógica gerencial. A cultura de avaliação, presente nos discursos docentes, expressa a incorporação das avaliações em larga escala ao cotidiano escolar, evidenciando que essa lógica está fortemente disseminada no ambiente educacional, orientando práticas pedagógicas e redefinindo o sentido de qualidade a partir de indicadores de desempenho.

A naturalização apresentada pela professora “IEJ1” evidencia um cenário em que os projetos educacionais definidos pela rede de ensino são assumidos pelo docente sem a devida problematização das realidades locais. Tal perspectiva converge para uma concepção de qualidade que reduz o professor a um executor técnico das políticas educacionais, esvaziando sua autonomia e reforçando uma lógica de padronização das práticas pedagógicas.

O discurso da professora “IEJ2” reforça a lógica de qualidade da educação associada aos resultados do Saeb. Na visão da docente, a escola parece condicionar sua autonomia à necessidade de adequação aos moldes das avaliações em larga escala. Dessa forma, a qualidade passa a ser compreendida a partir da obtenção de bons resultados.

Sobre esses apontamentos, Dourado, Oliveira e Santos (2007) destacam que a educação de qualidade não constitui uma definição universal e imutável, mas sim uma construção histórica e social, que se transforma de acordo com as necessidades e pressões da sociedade. Nesse contexto, observa-se que as redes de ensino vivenciam um processo de reconfiguração da noção de qualidade, cada vez mais influenciado por políticas de avaliação em larga escala e por lógicas de desempenho.

Colaborando com esse debate acerca das transformações no ambiente escolar decorrentes das políticas de avaliação, Libâneo e Freitas (2018) apontam que a qualidade da educação, quando reduzida aos resultados de testes nacionais e estaduais, tende a potencializar um currículo instrumental. Nesse movimento, desconsidera-se o cotidiano escolar e suas múltiplas dimensões, o que contribui para o aprofundamento das desigualdades sociais e limita o acesso dos estudantes, sobretudo das classes populares, ao conhecimento científico, essencial para uma formação emancipatória.

Seguindo o percurso de análise, a quinta pergunta levantou à seguinte questão: quais aspectos da qualidade educacional você considera que não são contemplados pelas avaliações externas?

IEC1: “Eu creio que todos os aspectos. Porque, como eu já falei antes, para o aluno desenvolver uma boa aprendizagem é que ele tem que estar bem, em todos os sentidos. Social, saúde, psicológico, ele tem que estar bem com a família e a gente também tem esse apoio de psicólogos na escola. Então, tudo isso contribui. Eu não vejo nenhum aspecto, não sendo até o momento contemplado, de todos os lados. A gente vê um aluno que tá ali com dificuldade de aprendizagem, mas ele é um aluno muito bom e, de repente, o rendimento começou a cair. A gente, até nisso, fica atento. A gente vai investigar. Tem algum problema familiar? A gente vai saber investigar direitinho. Se for preciso, chama o psicólogo. O psicólogo vem até a escola. É feito aquele trabalho. A gente não tem a psicóloga da escola, mas a gente tem a psicóloga do município, né, que tá no... do eixo aqui pindorama. Quando a escola precisa acionar, ela vem diretamente. Psicóloga, assistente social, conselho tutelar, a guarnição pública também, né? A gente tem todo esse apoio. Então, eu creio que todos os jurados são contemplados. Então, para a educação ter esse reflexo é porque os outros também estão sendo cuidados”.

IEC2: "Esse ano até que aconteceu algo diferente em relação ao social, aliás, relacionado ao psicológico da criança. E esse ano teve essa semelhança, esse olhar diferenciado. Porque as crianças tiveram psicólogos e pedagogos na escola todos os meses, uma vez por mês. E aí, eles ficavam com a turma. Eu saía da sala ou ficava, ficava a meu critério se eu queria permanecer ou não na sala de aula. E assim, eu gostei muito do trabalho desenvolvido por eles ali. Eles trabalharam a questão do implícito e do explícito, psicologicamente com o aluno. Utilizaram um filme *DivertidaMente*, pegaram os personagens e começaram a desenvolver todo um trabalho ao longo do ano, até agora. A minha turma terminou na semana passada, foi o último dia com eles. Cada escola tinha um cronograma dentro do município. E os meninos se soltaram. Então, havia coisas que eu não sabia sobre eles, e isso foi muito bom. A gente sabe que ainda é pouco, porém já é um diferencial. Já é um novo olhar. E isso aconteceu no ano do Saeb”.

IEJ1: "Se a gente fizer mais essas avaliações externas, acho que é uma qualidade boa, porque conforme a gente faz mais, os alunos vão aprender mais”.

Decorrente do relato da professora “IEC1”, observa-se uma compreensão de qualidade que envolve fatores sociais, emocionais, familiares e institucionais. Nesse apontamento, percebe-se que a rede de ensino se apresenta de forma institucionalmente organizada, oferecendo aos estudantes uma rede de apoio que ultrapassa a dimensão do ensino e da aprendizagem. Contudo, tais elementos não são plenamente contemplados por todas as redes de ensino diante das exigências das avaliações externas, evidenciando um descompasso entre a complexidade do processo educativo e os critérios utilizados para mensurar a qualidade.

Evidenciando que os fatores sociais integram a qualidade da educação, a professora “IEC2” dialoga na mesma perspectiva da docente anteriormente citada. Percebe-se que o foco está voltado aos aspectos psicológicos e emocionais, reconhecendo avanços recentes no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, faz-se necessário destacar e problematizar a

limitação temporal dessas ações, uma vez que a atuação desses profissionais ocorre, sobretudo, no ano de aplicação do Saeb.

Nesse contexto, é importante destacar a Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. A partir da publicação dessa legislação, os sistemas de ensino passaram a ter o prazo de um ano para adotar as providências necessárias à implementação de equipes multiprofissionais. Contudo, ainda se observa a carência desses profissionais no contexto educacional, evidenciando desafios relacionados às formas de contratação e à articulação com instituições e empresas privadas.

Em uma visão reducionista, a professora “IEJ1” associa a qualidade ao aumento da frequência das avaliações, estabelecendo uma relação direta entre mais avaliação e mais aprendizagem. Nesse apontamento, percebe-se uma forte internalização da lógica avaliativa, sem a devida problematização. A qualidade, nesse contexto, é tratada de forma restrita, vinculada ao treino e à repetição, o que evidencia a hegemonia da cultura da performatividade no cotidiano escolar.

Considerando o respeito ao direito de participação durante a entrevista, a professora “IEJ2” optou por não responder à questão, solicitando o prosseguimento da entrevista. Tal posicionamento também se configura como um dado relevante para a análise, ao revelar que o tema da qualidade pode ser sensível ou ainda pouco discutido no âmbito da formação continuada e dos discursos presentes na rede de ensino.

Para Mocarzel (2020), discutir a concepção de qualidade educacional exige refletir sobre sua articulação com a dimensão quantitativa. Isso porque não se pode separar quantidade e qualidade como se fossem aspectos opostos; ao contrário, os fatores quantitativos repercutem diretamente nos resultados qualitativos da educação.

Nesse contexto, podem-se destacar dois pontos importantes na articulação desses achados. O primeiro refere-se ao fato de que, diante das exigências do Saeb, redes de ensino mais estruturadas e com uma cultura avaliativa consolidada tendem a se organizar de modo a contemplar fatores sociais que contribuem para o processo formativo educacional.

Em outra vertente, redes de ensino cuja autonomia não se traduz na explicitação e na articulação de um projeto educacional consistente, conduzido de forma integrada pelos agentes administrativos e profissionais da rede, tendem a apresentar um campo educacional mais fragilizado, evidenciando uma concepção enviesada de qualidade educacional.

Dialogando com a questão da autonomia das redes de ensino enquanto expressão de um projeto educacional, observa-se que tal fragilidade reflete, em certa medida, uma

compreensão ainda limitada acerca do projeto educacional brasileiro. De um lado, há indícios de uma concepção mais ampla e complexa de qualidade, que reconhece seu caráter multidimensional, envolvendo aspectos pedagógicos, sociais, culturais, políticos e econômicos. De outro, prevalece uma concepção restrita e técnica, que reduz a qualidade aos resultados de avaliações externas, como provas nacionais e estaduais (Silva; Gonçalves, 2020).

Na sequência da análise, a sexta e última questão proposta levanta as seguintes questões: na sua percepção, as avaliações externas fortalecem na melhoria da aprendizagem? O resultado do Saeb retrata o processo educacional vivido pela escola?

IEC1: "Sim. Sem efeito de investimentos. Tem o comprometimento de todos os profissionais, desde gestão-prefeito, desde secretário, desde coordenadores da secretaria, coordenadores pedagógicos, gestores, professores. Então, sim, está tendo esse resultado. É, de fato, eles, sim, estão fazendo. Se eu chegar agora na minha sala, você pode contar algo. Apesar que eles não. Dentro do nível técnico, eles vão simhora. Não é um fardo mais. A gente já sabe o que tem que fazer. É. É verdade. Vai arregaçar as mangas e não olhar as dificuldades. Dificuldade todo mundo tem, todo lugar tem, toda casa tem. A gente não tem que olhar as dificuldades. A gente tem que procurar soluções para essas dificuldades, que é o que é feito no nosso município. E desde o princípio, desde o primeiro dia de aula, no primeiro dia, a gente acolhe. No segundo dia, a gente avalia. Entendeu? No primeiro dia, a gente acolhe, mas no segundo, a gente já avalia. Desde o início, a gente já vai saber como é que aqueles alunos estão chegando, para poder a gente ter tempo de sancionar todas as dificuldades até o dia da avaliação".

IEC2: "Sim. Porque, quando nós percebemos que temos um bom resultado, vou dar um exemplo: na pandemia, a escola, se eu não me engano, tinha tido, dois anos antes, oito pontos e alguma coisa. E, no ano da pandemia em que aconteceu o IDEB, ele caiu mais de dois pontos, quase três pontos. Então, na pandemia, nós estávamos em casa e sabemos que eram inúmeras dificuldades, não só para o aluno, mas para o professor também, porque foi tudo muito novo. Muitas vezes havia a questão do não conhecimento da tecnologia. Tivemos que gravar aulas, pesquisar, gravar aulas, fazer chamadas de vídeo. Muitas vezes presenciamos situações difíceis dentro das casas dos alunos, eu mesma presenciei muitas situações. Enfim. E aí nós percebemos o quanto o grau de aprendizagem dos alunos caiu. Depois, quando começamos no presencial, quando foi liberado, inicialmente apenas para os quintos e nonos anos, já começamos a perceber uma pequena diferença. Então, se compararmos com hoje, é diferente. Ainda há reflexos daquela época? Sim, ainda tem. Então, é muito satisfatório sim, porque aí a gente revê onde foi que erramos, o que faltou, qual habilidade que os alunos erraram mais, para fazer ali então um novo replanejamento, repensar, rever toda aquela situação, para que no próximo não aconteça mais".

IEJ1: "Fortalece, né? Acho que fortalece bastante.".

IEJ2: “Nem sempre, né? Eles só querem nota. Eles não querem saber do aprendizado, né? Porque ele não está focando no aprendizado do aluno. Ele está focando em nota”.

O apontamento da professora “IEC1”, em seu relato, evidencia forte incorporação da lógica gerencial e da performatividade, contribuindo para a construção de uma compreensão segundo a qual as avaliações externas seriam centrais para a promoção da aprendizagem, desconsiderando, entretanto, outras dimensões formativas que não se reduzem a indicadores de desempenho.

A organização do trabalho pedagógico é orientada, desde o início, pelo diagnóstico e pela antecipação das demandas da avaliação, revelando alinhamento com a cultura de resultados. Nesse contexto, observa-se que a rede de ensino busca manter um discurso articulado entre todos os agentes envolvidos, mobilizando-os para o alcance dos resultados previamente estabelecidos.

No relato da docente, percebe-se também que os alunos são preparados para uma espécie de “maratona” de avaliações, sendo treinados para responder de acordo com as exigências das avaliações em larga escala, o que pode reduzir o processo formativo a práticas voltadas ao desempenho e à padronização.

Observando o relato da professora “IEC2”, percebe-se que ainda há resquícios dos desafios enfrentados durante a pandemia de 2020 no Brasil. Seu discurso revela uma perspectiva mais reflexiva, ao reconhecer a influência de fatores sociais externos no processo de aprendizagem. No entanto, evidencia-se que o planejamento pedagógico permanece alinhado às exigências das avaliações em larga escala, orientadas pela BNCC, o que pode reforçar a centralidade dos resultados em detrimento de uma formação mais ampla.

No relato da professora “IEJ1”, a resposta curta e pouco problematizada indica a aceitação da avaliação como algo positivo em si, sem reflexão crítica acerca de seus limites. Importa destacar que as redes de ensino enfrentam diversos desafios e que cada escola possui seu projeto político-pedagógico, o qual ultrapassa a dimensão das avaliações em larga escala. Nesse sentido, ao considerar a educação como um projeto vivenciado de forma colaborativa, os estudantes podem desenvolver habilidades em áreas não contempladas pelos exames, como Artes, Filosofia e Educação Física, componentes que muitas vezes acabam sendo marginalizados nesse contexto.

Para a professora “IEJ2”, o apontamento apresentado traz uma reflexão acerca dos indicadores e dos resultados do Saeb. Nesse contexto, a docente demonstra resistência ao modelo ao afirmar que o foco está na nota, e não na aprendizagem, problematizando a lógica

das avaliações externas. Percebe-se, nesse relato, que a rotina escolar vivenciada na instituição enfrenta desafios, especialmente nos anos em que ocorre a avaliação, período em que há uma intensificação das práticas pedagógicas voltadas ao alcance de resultados favoráveis para a rede de ensino.

Estabelecendo um diálogo com os apontamentos evidenciados nesta última questão, observa-se que os relatos docentes permitem identificar diferentes categorias analíticas. Essas categorias revelam campos de disputa em torno do projeto educacional vivenciado em distintas redes de ensino, ao evidenciar, de um lado, a incorporação de uma lógica orientada por metas e desempenho e, de outro, a emergência de discursos críticos que problematizam a centralidade das avaliações externas na definição da qualidade da educação.

Nesse contexto, Stephen Ball (2010) analisa o discurso dos docentes frente à cultura da performatividade, a qual molda uma espécie de “esquizofrenia” na prática docente. Os professores passam, assim, a se dividir entre sua própria concepção de qualidade e as exigências das avaliações em larga escala, o que pode comprometer a autonomia, o compromisso e o julgamento pedagógico.

Para além desse debate, faz-se necessário destacar que, ao enfatizar as competências da BNCC em detrimento das habilidades exigidas pelo Saeb, observa-se um direcionamento da formação para um modelo de profissionalização mais pragmático, que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica na unidade entre teoria e prática (Martinez, Pereira e Quadros, 2024).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, desenvolvida a partir de uma abordagem teórico-metodológica qualitativa, buscou compreender as implicações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) sobre o trabalho docente nos municípios de Coruripe e Japaratinga, no estado de Alagoas. O estudo insere-se no contexto das reformas educacionais orientadas pela lógica gerencial, que passou a influenciar a administração pública e, conseqüentemente, o campo educacional, difundindo princípios como eficiência, produtividade, desempenho e responsabilização.

A partir desse cenário, a pesquisa foi orientada por uma abordagem descritiva, utilizando como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, realizada em quatro instituições de ensino, com a participação de quatro docentes atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especificamente em turmas do 5º ano.

Os instrumentos utilizados na pesquisa mostraram-se relevantes na medida em que possibilitaram refletir e analisar os efeitos das avaliações externas sobre a prática pedagógica, o discurso da responsabilização docente diante dos resultados educacionais e as concepções de qualidade da educação presentes no contexto das políticas de avaliação em larga escala. À luz das discussões apresentadas nesta pesquisa e em diálogo com os aportes teóricos que fundamentam este estudo, evidenciou-se que a constituição do Estado-avaliador está diretamente relacionada às influências da Agenda Global da Educação e ao avanço das políticas neoliberais a partir da década de 1980.

Nessa perspectiva, organismos multilaterais e instituições financeiras internacionais, como o World Bank, o International Monetary Fund, a Organisation for Economic Co-operation and Development e a UNESCO, passaram a influenciar a formulação de políticas educacionais orientadas pelos princípios da eficiência, produtividade, desempenho e responsabilização, fortalecendo uma lógica de governança global voltada à expansão do mercado.

Nesse contexto, emerge a lógica neoliberal, por meio da qual se intensificam mecanismos de controle, mensuração e centralização das decisões, ao mesmo tempo em que se reduz o papel do Estado, reforçando a concepção de Estado mínimo. A consolidação dessa política neoliberal expandiu-se após o Washington Consensus, que defendeu a abertura comercial, a liberdade de mercado e a padronização macroeconômica.

Posto isso, as reformas educacionais globais implementadas nesse período de transformações político-sociais passaram a assumir um novo viés, voltado ao

desenvolvimento educacional orientado pela busca da hegemonia de determinados modelos de educação em âmbito mundial. Dessa forma, o projeto da Agenda Global da Educação, conduzido especialmente pela United Nations e pela Organisation for Economic Co-operation and Development, passou a nortear a reformulação da educação na perspectiva da modernidade orientada pelo mercado.

Esse movimento fortaleceu-se a partir de conferências e declarações internacionais, como World Conference on Education for All, World Education Forum e World Education Forum, que contribuíram para a disseminação de políticas de padronização curricular, monitoramento educacional e responsabilização docente, influenciando diretamente a organização dos sistemas educacionais e das práticas pedagógicas. Dessa forma, a educação passou a ser compreendida sob uma perspectiva alinhada às demandas do mercado e à lógica do capital, reforçando processos de controle, mensuração e performatividade no contexto escolar.

Em vista desses apontamentos, especialmente no contexto da Nova Gestão Pública, o Estado-avaliador consolidou a lógica da accountability, estruturada a partir de três dimensões principais: avaliação, prestação de contas e responsabilização. No campo educacional, tais mecanismos passaram a orientar a gestão das instituições escolares por meio das avaliações externas, da divulgação de resultados e da intensificação da cobrança sobre os profissionais da educação para o alcance de metas e indicadores de desempenho. Destaca-se, ainda, que esses desdobramentos reforçam processos de responsabilização docente e consolidam uma lógica de performatividade no contexto escolar, na qual o trabalho pedagógico passa a ser orientado por métricas e resultados.

No contexto brasileiro, o estudo demonstra que as reformas educacionais foram estruturadas a partir das transformações e orientações influenciadas pela lógica neoliberal. Esse processo promoveu reformas voltadas à modernização administrativa, à descentralização e à adoção do modelo gerencial na administração pública.

Torna-se evidente que, no Brasil, durante os governos de Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso, consolidou-se a reforma do aparelho do Estado nos moldes dos parâmetros internacionais orientados pela lógica neoliberal e gerencialista. Essas reformas promoveram a reorganização das funções estatais, fortalecendo mecanismos de regulação, descentralização administrativa e parcerias entre os setores público e privado, inclusive no campo educacional.

Essas reformas intensificaram a implementação de políticas públicas orientadas pelos princípios da eficiência, produtividade e accountability, fortalecendo sistemas de avaliação em

larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Nesse contexto, evidencia-se um campo de disputa em torno dos sentidos da qualidade da educação, marcado pela tensão entre duas perspectivas principais: a qualidade empresarial, baseada em desempenho, competitividade e meritocracia; e a qualidade social da educação, fundamentada na equidade, na formação integral e na emancipação humana.

A incorporação das avaliações em larga escala no contexto educacional brasileiro fortaleceu uma cultura de obsessão avaliativa, na qual o Saeb passou a orientar políticas curriculares, práticas pedagógicas e mecanismos de controle sobre as escolas e os docentes. Esse processo ampliou a lógica da performatividade e da responsabilização, redefinindo o trabalho docente a partir de padrões de desempenho, metas e resultados.

Nessa perspectiva, ao analisar as implicações do Saeb para o trabalho docente em dois municípios do estado de Alagoas, foram identificados alguns resultados a partir das falas das docentes, possibilitando reflexões em torno dos três eixos centrais desta pesquisa: a) os efeitos do Saeb sobre o trabalho docente; b) o discurso da responsabilização a partir dos resultados do Saeb; e c) as concepções de qualidade da educação no contexto das avaliações em larga escala.

Os dados analisados a partir do primeiro eixo da pesquisa evidenciaram que o Saeb produz efeitos significativos sobre o trabalho docente, especialmente na organização da rotina escolar, no planejamento pedagógico e na mediação dos processos de ensino e aprendizagem. As falas das professoras demonstram, de forma evidente, que, nos anos de aplicação do Saeb, os docentes tendem a reorganizar seu modo de ser e de atuar diante das exigências impostas pelas avaliações externas. Nesse contexto, observam-se tanto modificações na rotina escolar quanto a naturalização de determinadas demandas, legitimadas por práticas e discursos colaborativos presentes na rede de ensino.

Percebe-se, também, nos apontamentos das docentes, que a centralidade das avaliações em larga escala intensifica a focalização curricular em componentes como Língua Portuguesa e Matemática, direcionando o ensino para habilidades e descritores vinculados à BNCC. Esse movimento reforça a lógica da performatividade e da responsabilização docente, na medida em que as avaliações externas passam a influenciar o reconhecimento da prática profissional, o acompanhamento pedagógico e as dinâmicas de controle institucional.

Para além desse contexto, os depoimentos evidenciam que o Estado-avaliador atua por meio de mecanismos de naturalização da cultura avaliativa no cotidiano escolar, levando os professores a internalizarem práticas orientadas por metas, indicadores e resultados. Nesse cenário, observou-se que a autonomia docente tende a ser tensionada, uma vez que o currículo

e as metodologias passam a ser organizados em função das exigências das avaliações externas.

Nesse eixo da pesquisa, identificaram-se, a partir das falas das docentes, movimentos que evidenciam como o desempenho docente é atravessado pelas avaliações externas. Dessa forma, os dados revelam que os impactos do Saeb sobre o trabalho docente não ocorrem de maneira homogênea, mas são atravessados pelas experiências profissionais, pelas condições de trabalho e pelas culturas institucionais presentes nas redes de ensino investigadas.

No segundo eixo de análise dos dados, os achados desta pesquisa evidenciam que o discurso da responsabilização docente está diretamente atrelado aos resultados do Saeb. Embora alguns depoimentos apontem para uma responsabilização compartilhada entre diferentes sujeitos e instâncias do sistema educacional, observa-se que o professor é quem sofre os maiores impactos desse processo.

As falas das docentes demonstram que os resultados do Saeb tendem a ser associados diretamente ao desempenho profissional do professor, reforçando uma lógica de performatividade e controle alinhada ao Estado-avaliador. As avaliações externas tornam-se instrumentos centrais desse processo, funcionando como dispositivos de controle e responsabilização.

As análises também indicam que a responsabilização é percebida tanto de forma individual quanto coletiva, envolvendo professores, alunos, escola e rede municipal de ensino. Entretanto, mesmo quando mencionada em sua dimensão coletiva, percebe-se a centralidade atribuída ao docente, especialmente diante de resultados negativos. Em contrapartida, os resultados positivos tendem a ser apropriados institucionalmente pelas redes e gestões educacionais, revelando uma assimetria nos processos de reconhecimento e culpabilização.

Nesse âmbito, o Saeb ultrapassa a função de instrumento de avaliação, constituindo-se como mecanismo de regulação do trabalho docente e de redefinição das concepções de qualidade educacional. Nessa perspectiva, a qualidade da educação passa a ser frequentemente reduzida aos resultados mensuráveis das avaliações externas, desconsiderando as múltiplas dimensões sociais, históricas e pedagógicas que constituem o processo educativo.

No terceiro e último eixo desta pesquisa, os dados coletados evidenciam que a concepção de qualidade da educação, no contexto do Saeb, é atravessada por disputas de sentidos e por diferentes projetos de educação, conformados pelas demandas políticas, sociais e, especialmente, econômicas do mercado.

Os apontamentos das docentes revelam que o eixo da qualidade educacional no contexto do Saeb expõe diferentes compreensões acerca da qualidade da educação. De um

lado, alguns profissionais a concebem de forma multidimensional, envolvendo condições sociais, emocionais, estruturais e pedagógicas. De outro, os relatos evidenciam uma lógica em que o Saeb induz uma concepção de qualidade orientada por metas e resultados. Nesse sentido, observa-se a incorporação de uma lógica gerencial, na qual a qualidade passa a ser compreendida a partir da eficiência, dos índices e dos resultados mensuráveis, aproximando a educação de uma formação reducionista, voltada ao desenvolvimento de competências e habilidades em disciplinas específicas.

Importa destacar que os dados também evidenciam desigualdades entre as redes de ensino investigadas. Os achados indicam que municípios com maior organização administrativa e com uma cultura avaliativa consolidada tendem a estruturar melhor suas ações pedagógicas e mecanismos de acompanhamento. Em contrapartida, redes mais fragilizadas enfrentam dificuldades para articular um projeto educacional consistente, o que repercute diretamente na forma como a qualidade educacional é compreendida e vivenciada.

Embora o sistema de avaliação educacional brasileiro direcione a noção de qualidade da educação a partir dos resultados, percebe-se, na construção histórica do campo educacional, uma disputa em favor do avanço de uma concepção de qualidade social e multidimensional, que envolva condições objetivas de ensino, valorização docente, gestão democrática, garantia de direitos e formação humana integral.

Nesse sentido, as reflexões desenvolvidas nesta pesquisa não se encerram aqui, mas buscam contribuir para a ampliação dos debates acerca das implicações das avaliações em larga escala sobre o trabalho docente. Espera-se que este estudo possa colaborar para novas investigações e reflexões críticas no campo educacional, fortalecendo a defesa de uma educação pública comprometida com sua função social, democrática, inclusiva, equitativa e voltada à formação humana integral.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**, v. 7, n. 01, p. 11-12, 2007. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-71142007000100002. Acesso em: 1 maio. 2024.
- AFONSO, A. J. Tendências regulatórias e impactos nas desigualdades educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, e0220116, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WWcdhF8SPb69VqjfT3kLMMg/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 1 maio. 2024.
- AFONSO, A. J. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Revista da avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 487-507, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/GVKXmvt8nrpmCkGk7dGH5Rv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2025.
- ALVES, F. Qualidade da educação fundamental: integrando desempenho e fluxo escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 525–542, out./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/nbDvPwvPz53BGGH76J8BdVB/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2025.
- ANTONIO, R. M.; SOUZA, I. M.; SILVA, M. A. C. O neoliberalismo e as políticas educacionais públicas do Brasil a partir da década de 1990. **Periódico do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de Filosofia e Sociologia**, Curitiba, v. 5, n. 10, p. 93-108, 2018. Disponível em: https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq10/4_o_neoliberalismo_cp10.pdf. Acesso em: set. 2025.
- ANTUNES, F. Governança, reformas do Estado e políticas de educação de adultos em Portugal: pressões globais e especificidades nacionais, tensões e ambivalências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 92, p. 25-48, 2011. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/3861>. Acesso em: 12 ago. 2025.
- ALVES, A. M. L.; MARTINS, E. B. A.; MIRANDA, D. R. A influência das avaliações externas no trabalho docente e na significação de qualidade. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 21, n. 2, p. 238–254, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/27803>. Acesso em: 12 ago. 2025.
- AZEVEDO, F. *et al.* Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959). Recife: **Fundação Joaquim Nabuco**; Editora Massangana, 2010. 122 p. (Coleção Educadores).
- ANDRIGUETTO JUNIOR, H.; GISI, M. L. Gerencialismo e performatividade: influências na prática da gestão educacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, e117220, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/117220>. Acesso em: jun. 2025.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Tradução de Celina Rabello Duarte, Maria Lúcia Mendes Gomes e Vera Luiza Macedo Visockis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539–564, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 1 nov. 2025.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 03–23, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37415201.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2025.

BALL, S. J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33–52, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v07n01/v07n01a03.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2025.

BARROSO, J. A escola pública: regulação, desregulação privatização. Local: Editora, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUER, A.; GATTI, B.; TAVARES, M. R. **Ciclo de debates**: Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos. v. 1. Florianópolis: Insular; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

BORGES, A. P. N. R.; ALMEIDA, S. P. N. C.; SANTANA, K. C. L. Avaliação educacional: o SAEB, seus pressupostos, finalidades e repercussões. **SciELO Preprints**, [s. l.], 2023. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2938/version/3101>. Acesso em: 25 ago. 2025.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal n.º 10.172, de 9 jan. 2001**. Brasília: MEC, 2001.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377–401, 1 ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/xpH7dBYJxQ9wdrN5NLNyD8n/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 maio. 2026.

CAMPELO, G. S. B. Administração pública no Brasil: ciclos entre patrimonialismo, burocracia e gerencialismo, uma simbiose de modelos. **Ciência & Trópico**, v. 34, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/871>. Acesso em: 29 maio. 2026.

SILVA, G.; CARVALHO, D. A cultura da avaliação e da responsabilização nas reformas educacionais pós-1990. **Educação em Foco**, v. 24, n. 44, p. 397–421, 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/5867>. Acesso em: 22 ago. 2025.

BARROS DE SOUZA, C. B.; DA SILVA, R. Diálogos sobre a avaliação em larga escala e suas implicações no trabalho docente. **Revista Cocar**, v. 17, n. 35, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5452>. Acesso em: 10 jan. 2025.

DICKEL, Adriana. **A Avaliação Nacional da Alfabetização no contexto do Sistema de Avaliação da Educação Básica e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** responsabilização e controle. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2017.

DOURADO, L. F. (Coord.); OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação:** conceitos e definições. Brasília: CNTE, 2012.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201–215, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?format=html&lang=pt>. Acesso em: jul. 2024.

DUARTE, A. B.; GAMA, M. E. R. Sistema de avaliação da educação básica: potencialidades, problemas e desafios. **Eventos Pedagógicos**, v. 6, n. 1, p. 115-129, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/9616>. Acesso em: 1 out. 2025.

FERNANDES, R. Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb). **Textos para Discussão**, n. 26, 2007. Disponível em: https://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/IDEB-_Texto_para_discuss%C3%A3o26.pdf. Acesso em: maio 2025.

FONTELES, A. R. S. L. Sistema de avaliação da educação básica: percurso histórico e contribuições para a educação do século XXI. **Revista Docentes**, Fortaleza, v. 15, n. 2, p. 1–15, jul./dez. 2023. Disponível em: <https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/914>. Acesso em: 15 jul. 2025.

FORTES, F. E. C. **Trabalho, educação e neoliberalismo:** o estado da arte do GT 09 da ANPEd – 2019/2025. 2025. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2025. Disponível em: <https://repositorio.unifal-mg.edu.br/items/cf3cec77-9649-4cef-9ed4-54f9a65b523c/full>. Acesso em: 28 ago. 2025.

FLACH, S. F. O debate em torno da qualidade da educação: interesses em disputa. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 43, n. 121, p. 9–17, set./dez. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/wCSdJxp5sLWwffWK6TFsd7H/?lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2025.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRANCO, M. A. R. S. A metodologia de pesquisa educacional como construtora da práxis investigativa. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 9, n. 9/10, 2003.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FONSECA, R. C. V. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. rev. Curitiba: IESDE Brasil, 2012.

GARCIA, F. M.; CALDAS, R. S. M.; TORRES, G. C. O ENEM como política de avaliação e as contradições ao processo de democratização educacional. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 39, n. 4, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/68157>. Acesso em: 9 set. 2025.

GARCIA, L. T. S.; ALGEBIALE, E. B.; MORAIS, A. S. As políticas de avaliação e a qualidade educacional no Brasil sob a perspectiva de Luiz Carlos de Freitas. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 43, n. 121, p. 44–54, set./dez. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/XpFKGnCMzCN55Jw43PqfTDP/?lang=pt>. Acesso em: 9 set. 2025.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. [2. reimpr.]. Barueri, SP: Atlas, 2023.

GOVERNO DO ESTADO DE ALAGOAS. Alagoas em Dados. Disponível em: Alagoas em Dados e Informações. Acesso em: 15 mar. 2026.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Japaratinga (AL) – Histórico**. Disponível em: IBGE – Histórico de Japaratinga (AL). Acesso em: 15 mar. 2026.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Coruripe(AL) – Histórico**. Disponível em: IBGE – Histórico de Japaratinga (AL). Acesso em: 15 mar. 2026.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2025.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. (orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar [livro eletrônico]. 1. ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

MACHADO, C.; PEREIRA, A. G. Implicações das avaliações em larga escala nas escolas de Educação Básica: uma revisão de literatura. **Olhar de Professor**, v. 23, p. 1-15, 2020. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/pt_BR/article/view/16273. Acesso em: 15 abr. 2025.

MARTINS, E. M.; KRAWCZYK, N. R. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: o caso do movimento “Todos Pela Educação”. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 31, n. 1, p. 4–20, 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/12674>. Acesso em: 15 abr. 2025.

MARTINEZ, F. W. M.; PEREIRA, T. L.; QUADROS, S. F. A interferência do setor privado-mercantil na formação inicial de professores. **Revista Cocar**, edição especial, n. 28, p. 1–16, 2024. Dossiê: Política, formação e trabalho docente. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar>. Acesso em: 10 set. 2025.

MARTINS, M. F.; VARANI, A.; DOMINGUES, T. C. Entrevista Luiz Carlos de Freitas: “A organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro”. *Crítica Educativa* (Sorocaba/SP), v. 2, n. 1, p. 202–226, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/79>. Acesso em 10 set. 2025.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagem qualitativa, quantitativa e mista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

MAUÉS, O. C. Regulação educacional, formação e trabalho docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 44, p. 473–492, set./dez. 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0103-68312009000300007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 mar. 2025.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621–626, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/?format=html&lang=pt>. Acesso em: jan. 2026.

NOMA, A. K.; LIMA, A. C. Reforma do Estado e da educação dos anos 1990. **Roteiro**, Joaçaba, v. 34, n. 2, p. 171–188, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/304>. Acesso em: 9 set. 2025.

OLIVEIRA, D. A.; CLEMENTINO, A. M. As políticas de avaliação e responsabilização no Brasil: uma análise da Educação Básica nos estados da região Nordeste. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 83, n. 1, p. 143–162, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/7214a649-bae3-4399-ad1e-e3d18fd7fd0/content>. Acesso em: 18 nov. 2025.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JUNIOR, E. A.; HORTA NETO, J. L. A qualidade educacional e os limites das avaliações padronizadas. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 43, n. 121, p. 55–70, set./dez. 2023.

OLIVEIRA, A. P. M. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. 2011. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, Políticas Públicas e Gestão da Educação, Brasília, 2011.

PAES DE PAULA, A. P. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. *RAE – Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 45, n. 1, p. 36–49, 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rae/a/HqKgvKNRxxMmCyxK7jbJz8g/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 set. 2025.

PESSIN, G.; DEPS, V. L. O IDEB e a atuação docente na perspectiva da autorregulação. **Educação em Revista**, v. 36, p. e219808, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/m9WxSbq4KKdT8nNPWZnSbWK/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2025.

PESTANA, M. I. Trajetória do Saeb: criação, amadurecimento e desafios. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 71-84, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3152>. Acesso em: 8 set. 2025.

PEREIRA, R. J. D.; JARDILINO, J. R. L. As políticas de formação de professores sob os efeitos do modelo gerencial: consequências e visão prospectiva. **Revista Cocar**, edição especial, n. 28, p. 1–18, 2024. Dossiê: Política, formação e trabalho docente. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9164>. Acesso em: 18 nov. 2025.

RAVITCH, D. **A morte e a vida do grande sistema escolar americano**. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

RICHTER, L. M.; SILVA, M.V. O IDEB e seus efeitos na organização do trabalho escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 37, n. 1, p. 327-350, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/105962>. Acesso em: 9 set. 2025.

SAMPIERI, H.; COLLADO, F.; LUCIO, B. **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAMPIERI, H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, B. **Metodología de la Investigación**. 6. ed. México D.F.: McGraw-Hill/Interamericana Editores, 2014.

SANTOS, F. A. Do global ao local: a implantação das políticas de responsabilização docente, gestão gerencial e avaliação por resultados. **Acta Scientiarum. Education**, v. 38, n. 3, p. 293-302, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/28047>. Acesso em: 6 nov. 2025

SÁ, V. O discurso da qualidade no contexto da recomposição das desigualdades em educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 89, n. 223, p. 425–444, set./dez. 2008. Disponível em: https://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/RBEP-o-discurso-da-qualidade-no-cntexto_Virg%C3%ADnio-S%C3%A1.pdf. Acesso em: 17 set. 2025.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1231-1255, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2025

- SCHNEIDER, M. P.; ROSTIROLA, C. R. Estado-avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 3, p. 493–510, set./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/63790>. Acesso em: 29 jul. 2025.
- SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L.; DURLI, Z. Policies for quality assessment and regulation: repercussions in basic education. **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 1, p. 109-136, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/28253>. Acesso em: 4 jul. 2025.
- SILVA, F. D. S.; PERES, T. F. C. Avaliações externas e suas implicações no trabalho docente. **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**, p. 29, 2016.
- SILVA, G.; SILVA, A. V.; SANTOS, I. M. O IDEB e as políticas públicas educacionais: estratégias, efeitos e consequências. **Revista Exitus**, v. 9, n. 1, p. 258-285, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602019000100258. Acesso em: 17 set. 2025.
- SILVA, M.; VALDEMARIN, V. T. (orgs.). **Pesquisa em educação: métodos e modos de fazer**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- SOUZA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Qz7TkWG9XWK4kKSHZqzvZBc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2025.
- SILVA, K. N. P.; SILVA, J. A. A. Accountability e intensificação do trabalho docente no Ensino Médio Integral de Pernambuco. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 117–140, jan./jun. 2014. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/pt_BR/article/view/5608. Acesso em: 20 out. 2025.
- SANTOS, G.; BORGES, V.; LOPES, A. C. Formação de professores e reformas curriculares: entre projeções e normatividade. **Linhas Críticas**, v. 25, 15 jul. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-04312019000100613. Acesso em: 19 ago. 2025.
- SILVA, M. S. P.; GONÇALVES, P. C. C. Qualidade da educação e planejamento: um olhar a partir de marcos regulatórios nacionais. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 109, p. 49-60, set./dez. 2020. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4511>. Acesso em: 09 set. 2025.
- SILVA, K. A. C.; LOPES, C. A. N. Políticas e reformas educacionais: enfrentamentos na formação e atuação de professores da educação básica. **Revista Cocar**, edição especial, n. 28, p. 1–24, 2024. Dossiê: Política, formação e trabalho docente. Disponível

em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9165>. Acesso em: 20 ago. 2026.

TRIGUEIRO, R. M. *et al.* **Metodologia científica**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2014.

VASCONCELOS, I. C. O. Estudo de casos múltiplos: a vivência de uma pesquisa educacional. *In*: JESUS, Wellington Ferreira de; CUNHA, Célio da (Orgs.). **A pesquisa em educação no Brasil: novos cenários e novos olhares**. Brasília: Liber Livro, 2016. p. 19–38.

VIEIRA, R. A.; FERNANDES, C. P. Avaliações externas em foco: percepções e efeitos para o trabalho docente. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 119–132, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://locus.ufv.br/items/dc7c88d1-f3bb-49ac-bebb-c28b068a4cb8>. Acesso em: 11 set. 2025.