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

ALESSANDRA DE MOURA MENDONÇA

A CULTURA DA AVALIAÇÃO EXTERNA NA ESCOLA PÚBLICA: ANÁLISE DE ESTRATÉGIAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS EM MUNICÍPIOS ALAGOANOS

MACEIÓ / AL
2026

ALESSANDRA DE MOURA MENDONÇA

A CULTURA DA AVALIAÇÃO EXTERNA NA ESCOLA PÚBLICA: ANÁLISE DE ESTRATÉGIAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS EM MUNICÍPIOS ALAGOANOS

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em 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

2026

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

Bibliotecário: Cláudio César Temóteo Galvino – CRB4: 1459

M539c Mendonça, Alessandra de Moura.

A cultura da avaliação externa na escola pública: análise de estratégias político-pedagógicas em municípios alagoanos / Alessandra de Moura Mendonça - 2026.

87 f.: il.

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. 82-86.

Anexos: f. 87.

1. Cultura da avaliação externa. 2. Qualidade da educação. 3. Estratégias pedagógicas. I. Título.

CDU: 371.26

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PROPEP)
Av. Lourival Melo Mota, S/N, Tabuleiro do Martins, Maceió - AL, Cep: 57072-970
(82) 32141069 EMAIL: cpg@propep.ufal.br

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

ATA Nº 689

Ata da sessão referente à defesa de dissertação intitulada **A CULTURA DA AVALIAÇÃO EXTERNA NA ESCOLA PÚBLICA: ANÁLISE DE ESTRATÉGIAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS EM MUNICÍPIOS ALAGOANOS** para fins de obtenção do título de MESTRE, área de concentração Educação e linha de pesquisa Políticas, Culturas e Currículos, pela discente **ALESSANDRA DE MOURA MENDONÇA,** sob orientação do **Prof. Dr. GIVANILDO DA SILVA.**

Aos 31 dias do mês de julho do ano de 2026, às 14:00 horas, mediante videoconferência representando o Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), reuniu-se a Banca Examinadora em epígrafe, aprovada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação conforme a seguinte composição:

Prof. Dr. Givanildo da Silva – Universidade Federal de Alagoas
Profa. Dra. Inalda Maria dos Santos – Universidade Federal de Alagoas
Profa. Dra. Cibele Maria Lima Rodrigues – Fundação Joaquim Nabuco

Tendo o(a) senhor(a) Presidente declarado aberta a sessão, mediante o prévio exame do referido trabalho por parte de cada membro da Banca, o(a) discente procedeu a apresentação de seu Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-graduação *stricto sensu* e foi submetido(a) à arguição online/por parecer pela Banca Examinadora que, em seguida, deliberou sobre o seguinte resultado:

- ☐ **APROVADO**.
- ☐ **APROVADO CONDICIONALMENTE**, mediante o atendimento das alterações sugeridas pela Banca Examinadora, constantes do campo Observações desta Ata e/ou do parecer em anexo.
- ☐ **REPROVADO**, conforme parecer circunstanciado, registrado no campo Observações desta Ata e/ou em documento anexo, elaborado pela Banca Examinadora.

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PROPEP)
Av. Lourival Melo Mota, S/N, Tabuleiro do Martins, Maceió - AL, Cep: 57072-970
(82) 32141069 EMAIL: cpg@propep.ufal.br

Observações da Banca Examinadora (caso não inexistam, anular o campo):

A banca considera a pesquisa relevante, atual e com potencial para publicação.

Nada mais havendo a tratar, o(a) senhor(a) Presidente declarou encerrada a sessão de Defesa, sendo a presente Ata lavrada e assinada pelos(as) senhores(as) membros da Banca Examinadora e pelo(a) discente, atestando ciência do que nela consta. (A Secretaria enviará a Ata por email para os examinadores assinarem e remeter à Secretaria, que emitirá a Certidão de participação)

INFORMAÇÕES:

- Para fazer jus ao título de mestre(a)/doutor(a), a versão final da dissertação/tese, considerada Aprovada, devidamente conferida pela Secretaria do Programa de Pós-Graduação, deverá ser tramitada para a Biblioteca Central, em Processo de Ficha Catalográfica de Dissertação/Tese, dentro do prazo regulamentar de 60 dias a partir da data da defesa. (Considerar o tempo de suspensão das atividades na Biblioteca Central) Após a entrega da versão com fiçha catalográfica e folha com as assinaturas dos examinadores, o texto deverá ser enviado à Secretaria, por email para anexar à Plataforma Sucupira e ao SIGAA, para posterior solicitação de diploma.
- Esta Ata de Defesa é um documento padronizado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. Observações excepcionais feitas pela Banca Examinadora poderão ser registradas no campo disponível acima ou em documento anexo, desde que assinadas pelo(a) Presidente.
- Caso o PPG considere necessário sugerimos colocar, também, a logomarca do Programa ou Unidade Acadêmica.
- Esta Ata de Defesa somente poderá ser utilizada como comprovante de titulação se apresentada junto à Certidão da Coordenação informando que não há pendências atividades acadêmicas.

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

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

Profa. Dra. Cibele Maria Lima Rodrigues – Fundação Joaquim Nabuco, Avaliadora Externa à Instituição

Discente

Dedico este trabalho ao meu avô *Francisco (Chico) (in memoriam),* que, sem talvez imaginar a dimensão de seu gesto, marcou para sempre minha trajetória. Ao negar-me dinheiro para comprar coisas supérfluas e, em vez disso, incentivar-me a investir em livros e na minha educação, ensinou-me que as maiores conquistas da vida nascem das escolhas certas. Foi naquele momento que compreendi que o conhecimento é o bem mais valioso que podemos adquirir.

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta dissertação representa muito mais do que o encerramento de uma etapa acadêmica. Ela simboliza a concretização de um sonho construído com dedicação, renúncias, aprendizados e, sobretudo, com o apoio de pessoas que fizeram parte desta caminhada. A Deus, por nunca me desamparar, por renovar minhas forças nos momentos de cansaço e incerteza e por conduzir meus passos com sabedoria. Foi n'Ele que encontrei coragem para seguir em frente quando os desafios pareciam maiores que minhas possibilidades.

Ao meu esposo, *Vando*, por ser meu maior incentivador na vida pessoal, profissional e acadêmica. Obrigada por acreditar em mim até mesmo quando eu duvidava da minha própria capacidade. Seu apoio incondicional, sua parceria diária, sua compreensão diante das minhas ausências e seu amor foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. Sem você, esta conquista não teria sido possível. Às minhas filhas, *Júlia e Marianne*, razão maior da minha vida e inspiração para cada passo que dou. Que esta conquista sirva como exemplo de que os sonhos são alcançados por meio da dedicação, da perseverança e da fé. À minha irmã, *Andressa*, pelo acolhimento durante o período em que cursei os créditos do mestrado em Maceió. Obrigada pelo carinho, pela hospitalidade, pelo café e por tornar essa etapa mais leve e especial com nossas conversas semanais.

Ao meu orientador, *Prof. Dr. Givanildo da Silva*, minha profunda gratidão pela confiança depositada em mim ao aceitar orientar uma pesquisadora que retornava ao universo acadêmico após um longo período afastada da pesquisa. Sua serenidade, humildade, competência e vasta experiência foram determinantes para meu crescimento acadêmico e pessoal. Agradeço pela paciência, pelas leituras cuidadosas, pelas provocações intelectuais e pela forma respeitosa com que conduziu todo este processo. Sua orientação ultrapassou os limites da pesquisa e deixou importantes ensinamentos para minha trajetória profissional. Em seu nome, estendo meus agradecimentos aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, pelas valiosas contribuições à minha formação. Agradeço também aos colegas do Grupo de Pesquisa em Gestão e Avaliação Educacional (GAE) e aos meus colegas de turma, pela acolhida, pelas aprendizagens compartilhadas e pelo companheirismo. Em especial, aos mais jovens que fizeram esta "coroa" sentir-se pertencente e respeitada em todos os momentos.

Aos profissionais das redes municipais de Coruripe e Barra de São Miguel, que aceitaram participar desta pesquisa e compartilharam suas experiências, percepções e práticas. Sem a generosidade de cada entrevistado, este estudo não seria possível. Por fim, agradeço a todos aqueles que fazem e fizeram educação comigo ao longo da minha trajetória. Ser educadora é acreditar, diariamente, que a transformação social acontece por meio do conhecimento, do compromisso e da esperança. Seguiremos sendo resistência, porque acreditamos que uma sociedade mais justa se constrói pela educação.

RESUMO

A centralidade atribuída às avaliações em larga escala insere-se no contexto das reformas educacionais, orientadas pela globalização, pelo neoliberalismo e pela lógica do Estado Avaliador, que passaram a redefinir a noção de qualidade da educação em termos de eficiência, mensuração de resultados e responsabilização. Nessa perspectiva, o trabalho problematiza os pressupostos e as implicações da cultura da avaliação, assim como as reflexões e debates sobre o conceito de qualidade da educação, evidenciando a tensão entre uma concepção mercadológica, pautada em indicadores de desempenho, e uma concepção de qualidade social, comprometida com a formação integral do sujeito. Este estudo tem como objetivo geral conhecer as estratégias pedagógicas adotadas por municípios com diferentes níveis de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica, buscando compreender como essas estratégias se organizam em relação às avaliações externas e investigar seus possíveis efeitos no contexto educacional. Como objetivos específicos, buscou-se: (1) compreender os caminhos pedagógicos desenvolvidos pelos municípios para alcançar resultados nas avaliações; (2) refletir criticamente sobre a cultura de avaliação e sua relação com a concepção de educação de qualidade; e (3) mapear as estratégias pedagógicas planejadas e implementadas no âmbito municipal, visando à melhoria dos indicadores de desempenho educacional. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, com delineamento de estudo de casos múltiplos. A investigação foi realizada em duas redes municipais de ensino do estado de Alagoas, nos municípios de Coruripe e Barra de São Miguel, selecionados em razão de seus distintos resultados no Sistema de Avaliação da Educação Básica. A produção de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com técnicos das Secretarias Municipais de Educação, gestores escolares e coordenadores pedagógicos, sendo os dados analisados por meio da Análise de Conteúdo. Os principais resultados identificados foram: a) adoção de estratégias pedagógicas alinhadas às avaliações externas, com ênfase nos descritores do Sistema de Avaliação da Educação Básica, no reforço do ensino de Língua Portuguesa e Matemática, bem como na construção de planejamentos direcionados à melhoria do desempenho nessas avaliações; b) reconhecimento, por parte dos municípios, da relevância das avaliações externas como instrumentos de monitoramento e orientação das políticas educacionais, evidenciando a associação estabelecida entre os resultados obtidos nesses exames e a noção de qualidade do ensino ofertado.

Palavras-chave: cultura da avaliação externa; qualidade da educação; estratégias pedagógicas.

ABSTRACT

The central role assigned to large-scale assessments is rooted in the context of educational reforms driven by globalization, neoliberalism, and the logic of the Evaluative State, which have redefined the concept of educational quality in terms of efficiency, performance measurement, and accountability. From this perspective, this study examines the assumptions and implications of the assessment culture, as well as the debates surrounding the concept of educational quality, highlighting the tension between a market-oriented conception based on performance indicators and a conception of social quality committed to the holistic development of individuals. The general objective of this study is to examine the pedagogical strategies adopted by municipalities with different levels of performance in the Basic Education Assessment System (*Sistema de Avaliação da Educação Básica* – SAEB), seeking to understand how these strategies are organized in relation to external assessments and to investigate their possible effects on the educational context. The specific objectives were: (1) to examine the pedagogical approaches developed by the municipalities to achieve improved performance in external assessments; (2) to critically reflect on the assessment culture and its relationship with the concept of educational quality; and (3) to map the pedagogical strategies planned and implemented at the municipal level with the aim of improving educational performance indicators. Methodologically, this study adopts a qualitative approach and employs a multiple-case study design. The research was conducted in two municipal school systems in the state of Alagoas, Brazil, namely Coruripe and Barra de São Miguel, selected because of their contrasting performance levels in the Basic Education Assessment System (SAEB). Data were collected through semi-structured interviews with officials from the Municipal Departments of Education, school principals, and pedagogical coordinators. The data were analyzed using Content Analysis. The findings indicate: (a) the adoption of pedagogical strategies aligned with external assessments, emphasizing the SAEB descriptors, strengthening the teaching of Portuguese Language and Mathematics, and developing instructional planning specifically designed to improve students' performance in these assessments; and (b) the recognition, by the participating municipalities, of the relevance of external assessments as instruments for monitoring and guiding educational policies, revealing a close association between assessment results and the perceived quality of the education provided.

Keywords: assessment culture; educational quality; pedagogical strategies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa das Gerências Regionais de Educação do Estado de Alagoas.....55

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução do Ideb de Coruripe nos anos finais do ensino fundamental...56

Gráfico 2 - Evolução do Ideb da Barra de São Miguel nos anos finais do ensino fundamental.....57

Gráfico 3 - Evolução do Ideb 2023 das escolas pesquisadas.....58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Mapeamento da produção acadêmica sobre políticas de avaliação no PPGE/ UFAL (2014/2024).....18

Quadro 2 - Desempenho dos municípios alagoanos no ciclo Ideb (2019, 2021 e 2023).....21

Quadro 3 – Identificação dos participantes 2026.....23

Quadro 4 – Linha do tempo da contrarreforma do Estado brasileiro.....25

Quadro 5 – A avaliação educacional nas reformas internacionais: expressões do Estado avaliador em diferentes países.....29

Quadro 6 - Análise das portarias Saeb 2023 e 2025.....36

Quadro 7 – Comparativo PNE 2014 -2024 e PLPNE 2024 -2034.....51

Quadro 8 – Resultado do Ideb 2023 das escolas pesquisadas.....56

Quadro 9 – Identificação dos participantes da pesquisa.....59

Quadro 10 – Dimensões analisadas nos municípios foco da pesquisa.....71

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNCA	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
GEE	Gerência Especial de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LP	Língua Portuguesa
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional da Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14
1.1 Caminhos metodológicos 20

2 A AGENDA DA GLOBALIZAÇÃO E AS REFORMAS EDUCACIONAIS 25
2.1 As tendências globais e os encaminhamentos político-educacionais para a educação 25
2.2 O Estado Avaliador e a redefinição das políticas educacionais 28

3 OS PRESSUPOSTOS E AS IMPLICAÇÕES DA CULTURA DA AVALIAÇÃO 38
3.1 A centralidade da avaliação e do currículo nas políticas educacionais 38
3.1.1 Pressupostos da Cultura da Avaliação 40
3.1.2 Implicações da Cultura da Avaliação 41
3.2 O discurso da qualidade da educação no contexto da cultura da avaliação 43

4 A CULTURA DA AVALIAÇÃO EXTERNA NA ESCOLA PÚBLICA: UM OLHAR PARA AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS 54
4.1 *Lócus* da Pesquisa 54
4.2 Caracterização dos participantes 58
4.3 Caminhos pedagógicos desenvolvidos pelo município para o alcance dos resultados nas avaliações externas 59
4.4 A cultura da avaliação e sua relação com a concepção de educação de qualidade 65
4.5 Estratégias pedagógicas planejadas e executadas no âmbito municipal 70

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 76

REFERÊNCIAS 82

ANEXOS 87

1 INTRODUÇÃO

Ao refletir sobre a escola, é possível atribuir sentidos ao que se ensina e ao que se aprende, buscando sua aplicabilidade na vida cotidiana. Nesse sentido, a escola não deve ser entendida apenas como um espaço de transmissão de conteúdos, mas como uma instituição essencial para a formação e transformação da sociedade. É nesse contexto que surge a reflexão: qual é a função social da escola?

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), especialmente em seu artigo 22º, verifica-se que a educação básica tem como finalidade "[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores".

Além disso, é possível reafirmar o papel essencial da escola na sociedade. Ainda na LDB, em seu artigo 3º, inciso IX, consta que um dos princípios do ensino é a "[...] garantia de padrão de qualidade". Ao longo da lei, porém, essa ideia de "padrão de qualidade" permanece vaga, sendo progressivamente delineada com o avanço das políticas educacionais.

Meu percurso formativo e profissional está diretamente relacionado às experiências construídas no âmbito da educação pública, especialmente nos processos de gestão, acompanhamento pedagógico e desenvolvimento de estratégias voltadas à melhoria da aprendizagem. Sou graduada em Educação Física pelo Instituto Batista de Ensino Superior de Alagoas – IBESA (2006), especialista em Treinamento Personalizado em Atividade Física e Saúde (2015).

Minha trajetória profissional foi construída em diferentes espaços da educação pública e das políticas sociais, experiências que contribuíram significativamente para ampliar minha compreensão acerca das relações entre gestão educacional, práticas pedagógicas e qualidade da educação. Atuei como coordenadora municipal de Educação Física no município de Coruripe entre os anos de 2006 e 2020, participando diretamente de processos de organização pedagógica da rede municipal e acompanhando a evolução dos indicadores educacionais, incluindo resultados do Ideb. Nesse percurso, vivenciei práticas de formação continuada, liderança pedagógica e acompanhamento de professores e gestores, experiências que

despertaram inquietações sobre os impactos das avaliações em larga escala no cotidiano escolar.

Posteriormente, passei a atuar na rede estadual de ensino como professora efetiva, coordenadora pedagógica, gestora adjunta e, atualmente, gestora geral da Escola Estadual Djalma Barros Siqueira, localizada no município de Coruripe. A instituição atende aproximadamente 1.200 estudantes do ensino médio e possui uma extensão no município vizinho de Jequiá da Praia, que acolhe cerca de 450 estudantes.

Essas funções fortaleceram ainda mais meu contato com as demandas da gestão escolar, do planejamento pedagógico e das políticas de responsabilização educacional. A vivência cotidiana com metas, indicadores, descritores do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e estratégias voltadas ao desempenho escolar permitiu observar como a cultura da avaliação externa passou a influenciar as práticas pedagógicas, a organização curricular e os processos de ensino e aprendizagem na escola pública.

Nesse percurso, vivenciei diretamente a centralidade assumida pelas avaliações externas no cotidiano escolar, especialmente no que se refere às cobranças por resultados e ao alinhamento das práticas pedagógicas aos descritores do SAEB. Tal realidade exigiu de mim constantes adaptações, enquanto professora e coordenadora pedagógica, na tentativa de garantir que a Educação Física também ocupasse um espaço significativo no processo formativo das crianças, que, cada vez mais, estavam inseridas em uma rotina escolar voltada à preparação para as avaliações em larga escala. Foi nesse contexto que surgiu o projeto “Educação Física dos Descritores”, buscando articular os descritores do SAEB às práticas interdisciplinares da Educação Física, aproximando ludicidade, movimento e aprendizagem.

Essa experiência permitiu compreender como a cultura da avaliação externa ultrapassa os limites das disciplinas tradicionalmente avaliadas, influenciando a organização curricular, os tempos pedagógicos e as estratégias desenvolvidas pelos professores em diferentes áreas do conhecimento. Assim, meu objeto de pesquisa emerge também dessas vivências, marcadas pela necessidade de conciliar a formação integral dos estudantes com as demandas institucionais por desempenho e resultados educacionais.

Desse modo, meu objeto de pesquisa emerge não apenas de inquietações teóricas, mas, principalmente, da vivência nos espaços escolares e da observação cotidiana das transformações produzidas pelas políticas de avaliação externa no interior da escola pública. Ao investigar a cultura da avaliação externa e as estratégias pedagógicas adotadas pelas redes de ensino, procuro compreender como essas políticas vêm redefinindo as concepções de qualidade educacional, reorganizando as práticas pedagógicas e impactando o trabalho docente e a gestão escolar. Trata-se, portanto, de uma pesquisa que dialoga diretamente com minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal, construída no compromisso com a educação pública e com a defesa de uma formação humana crítica e socialmente referenciada.

Nas últimas décadas, as avaliações externas em larga escala vêm se consolidando e se constituindo como uma cultura no âmbito das políticas educacionais brasileiras, como é o caso do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que assumem centralidade na definição das prioridades das redes de ensino. Nesse contexto, a avaliação em larga escala ultrapassa sua função diagnóstica e passa a constituir um mecanismo de regulação, conforme argumenta Afonso (2019).

Essa cultura de avaliação, ao produzir indicadores e metas, passa a influenciar as concepções de qualidade educacional. Na medida em que o alcance de metas e a melhoria dos resultados se tornam referências para o reconhecimento institucional e para a formulação de políticas educacionais, as redes de ensino constroem diferentes mecanismos de monitoramento, formação continuada, acompanhamento pedagógico e reorganização curricular, com vistas à elevação do desempenho dos estudantes.

Ao discutir as contribuições de Afonso (2006), Silva e Carvalho (2021, p. 409) afirmam que “[...] o Estado passa de provedor para avaliador, o qual vê, nos testes padronizados, o mecanismo para cobrar melhorias educacionais dos profissionais e da comunidade em que a escola está localizada”. Compreender movimentos como esse é de fundamental importância, pois são eles que indicam que tais estratégias podem representar tanto oportunidades de fortalecimento da gestão educacional quanto processos de intensificação da performatividade, da padronização das práticas escolares e da responsabilização dos diferentes sujeitos envolvidos na educação pública. É nesse contexto que se insere a presente pesquisa, ao buscar compreender como a cultura da avaliação externa influencia a construção das estratégias

pedagógicas desenvolvidas por redes municipais com diferentes desempenhos nas avaliações em larga escala.

Um dos desafios educacionais consiste justamente na compreensão e na implementação desse padrão de qualidade por todos os agentes educacionais, desde as secretarias de educação até os gestores escolares. O Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) exemplifica esses esforços ao estabelecer metas voltadas à melhoria da qualidade da educação básica em suas diferentes etapas e modalidades. A Meta 7, por exemplo, destaca a importância da melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, definindo médias nacionais a serem alcançadas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Trata-se de um movimento que evidencia o compromisso com a elevação da qualidade da educação e, ao mesmo tempo, exige uma reflexão crítica sobre os caminhos para sua concretização e sobre os desafios que podem surgir em sua implementação.

O discurso sobre a qualidade da educação tem intensificado a presença da cultura de avaliação nos sistemas de ensino. Diversas políticas educacionais priorizam o desempenho e a prestação de contas, promovendo métricas que avaliam escolas, professores e estudantes para determinar o nível de qualidade e estabelecer padrões de “excelência”. Esse modelo impõe pressões que, frequentemente, levam à adaptação das práticas pedagógicas para atender às demandas das avaliações, podendo comprometer o processo educativo e tornar o ensino mais reducionista e superficial.

Posto isso, esta pesquisa se destaca por sua relevância e por sua contribuição para a discussão acadêmica sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), atualmente o principal indicador da qualidade da educação no Brasil. Diversos estudos analisam as influências, os efeitos e as implicações dessa política para a educação básica. No âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, pesquisas vêm problematizando a cultura da avaliação, a responsabilização e a centralidade das avaliações externas.

Silva, Mendonça e Santos (2026) realizaram um estudo, por meio de uma Revisão Sistemática da Literatura, mapeando as pesquisas desenvolvidas no referido Programa no período de 2014 a 2024, e chegaram ao seguinte panorama:

Quadro 1 - Mapeamento da produção acadêmica sobre políticas de avaliação no PPGE/UFAL (2014/2024).

TÍTULO DA PESQUISA	AUTOR	TIPO	ANO
A gestão pedagógica e o Ideb: metamorfoses na sala de aula	SILVA, Simone da Costa	Dissertação	2015
Avaliações em larga escala e o novo gerencialismo na educação: atuação do gestor educacional em Alagoas	VIEIRA, Izabella da Silva	Tese	2017
Novo gerencialismo e o gerente educacional no contexto do Programa de Formação de Gestores Escolares de Pernambuco: uma análise na ótica da governamentalidade	ROCHA, Paula Rejane Lisboa da	Tese	2017
A Prova Brasil e a participação da criança cidadã em uma escola pública de São Miguel dos Campos – AL	SANTOS, Karla de Oliveira	Tese	2018
O estilo profissional docente: a interferência do Ideb na atividade de duas professoras em Maceió – AL	ROSÁRIO, Elaine de Holanda	Tese	2019
O Ideb e a atuação do gestor escolar na rede estadual de ensino de Alagoas	MELO, Fernanda Karina Souto Maior de	Dissertação	2023
O Bônus de Desempenho Educacional do estado de Pernambuco: a realidade em escolas estaduais na cidade de Garanhuns	FERREIRA, Viviane Maria da Silva	Dissertação	2023
Implicações dos dispositivos de *accountability* para o trabalho docente na educação municipal de Maceió	SILVA, Edva Emanuelle Gomes da	Dissertação	2024

Fonte: Silva, Mendonça e Santos (2026, p. 5).

Os trabalhos evidenciados no levantamento bibliográfico dialogam com a proposta da pesquisa em desenvolvimento. A investigação apresenta a seguintes perguntas de pesquisa: *quais são as estratégias pedagógicas adotadas por municípios com diferentes níveis de desempenho nas avaliações do SAEB e de que maneira essas práticas influenciam os resultados educacionais? Quais desafios e potencialidades estão associados a essas estratégias e como elas podem contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica no contexto das políticas avaliativas nacionais?*

Nesse sentido, para a Universidade Federal de Alagoas, especialmente para o Programa de Pós-Graduação em Educação, esta discussão apresenta significativa relevância, ao contribuir para o fortalecimento do conjunto de pesquisas já consolidado na área. Em particular, esta pesquisa se destaca por abordar a cultura da avaliação externa no contexto da escola pública, com ênfase nas estratégias

pedagógicas adotadas, ampliando a compreensão sobre os impactos e as práticas associadas a esse processo avaliativo.

Partindo da hipótese de que municípios com desempenhos destacados nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) adotam estratégias pedagógicas sistemáticas, contextualizadas e alinhadas às suas realidades locais, enquanto aqueles com baixo rendimento enfrentam dificuldades relacionadas à gestão educacional, à formação docente e à escassez de recursos pedagógicos, este estudo tem como objetivo geral conhecer as estratégias pedagógicas utilizadas por municípios com diferentes níveis de desempenho no SAEB, a fim de compreender os desafios e as potencialidades que impactam os resultados educacionais.

De forma específica, busca-se: (1) compreender os caminhos pedagógicos desenvolvidos pelos municípios para alcançar melhores resultados nas avaliações; (2) refletir criticamente sobre a cultura da avaliação e sua relação com a concepção de educação de qualidade; e (3) mapear as estratégias pedagógicas planejadas e executadas no âmbito municipal, visando à melhoria dos indicadores de desempenho educacional.

Diante do exposto, este relatório de pesquisa está organizado da seguinte forma: a Seção 1 corresponde à Introdução e aos caminhos metodológicos. A Seção 2 apresenta a agenda da globalização e as reformas educacionais. Essa discussão justifica-se pela centralidade que os processos de globalização assumiram na redefinição das políticas educacionais contemporâneas, especialmente a partir das últimas décadas do século XX. A educação vem ocupando um lugar estratégico nas agendas internacionais, sendo progressivamente vinculada a discursos de competitividade econômica, eficiência e produtividade.

Na Seção 2, o estudo aborda as tendências globais e os encaminhamentos político-educacionais para a educação. Na Subseção 2.1, são discutidas as tendências globais e seus impactos na formulação de políticas educacionais; em seguida, na Subseção 2.2, apresenta-se o Estado Avaliador e a redefinição das políticas educacionais; e, por fim, na Subseção 2.3, discutem-se as avaliações no contexto da reforma educacional brasileira da década de 1990.

A Seção 3 discute os pressupostos e as implicações da cultura da avaliação, organizada em três tópicos. A Subseção 3.1 aborda a centralidade da avaliação e do currículo nas políticas educacionais; a Subseção 3.2, por sua vez, apresenta o discurso da qualidade da educação no contexto da cultura da avaliação; e a Subseção

3.3 trata do sentido da formação dos estudantes nesse contexto. Essa discussão justifica-se pela centralidade que a avaliação externa passou a assumir nas políticas educacionais, influenciando currículos, práticas pedagógicas e modelos de gestão, fundamentados em princípios de padronização e mensuração de resultados.

Na Seção 4, os resultados da pesquisa são apresentados com base nos dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. Participaram da pesquisa seis profissionais, entre técnicos da Secretaria de Educação, gestores escolares e coordenadores pedagógicos. Essa seleção possibilitou uma compreensão aprofundada das práticas educacionais adotadas e dos impactos das avaliações externas sobre as estratégias pedagógicas implementadas nas escolas.

1.1 Caminhos metodológicos

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, caracterizada como uma investigação voltada a fornecer respostas possíveis acerca do objeto estudado. Nesse sentido, busca-se identificar, coletar e registrar informações que contribuam para a compreensão do objeto em seu contexto específico (González, 2020). Optou-se por essa abordagem por possibilitar uma compreensão aprofundada dos fenômenos investigados, por meio da observação *in loco* das experiências e práticas profissionais, com posterior análise fundamentada na literatura especializada.

A escolha da abordagem qualitativa justifica-se pela natureza do objeto de estudo, que envolve a compreensão da cultura da avaliação externa na escola pública e de suas implicações para as práticas pedagógicas. Trata-se de um fenômeno complexo e multifacetado, situado em contextos específicos, que exige a apreensão das percepções e experiências dos sujeitos envolvidos, indo além de dados quantificáveis. Dessa forma, a pesquisa qualitativa possibilita captar as dimensões subjetivas e sociais do fenômeno, permitindo uma interpretação aprofundada das relações entre políticas avaliativas, práticas escolares e concepções de qualidade da educação.

Para aprofundar a investigação, optou-se pela pesquisa de campo (Gil, 2002). Essa escolha permite compreender, de forma detalhada, as especificidades e as complexidades da cultura da avaliação externa, especialmente no contexto da escola pública, bem como identificar as dinâmicas que influenciam sua implementação e os impactos decorrentes dessas avaliações. Além disso, possibilita analisar as

estratégias pedagógicas adotadas, promovendo uma reflexão crítica sobre essas práticas.

No que tange à pesquisa qualitativa, esta

> [...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Esse tipo de abordagem permite compreender a realidade social em sua complexidade, considerando os sujeitos em seus contextos e as múltiplas determinações que permeiam suas práticas e discursos (Minayo, 2001, p. 21).

A partir da tabulação dos resultados do Ideb referentes aos anos de 2019, 2021 e 2023, foram selecionados dois municípios alagoanos para a realização da pesquisa de campo. Optou-se por investigar duas redes municipais de ensino localizadas nos municípios de Coruripe e Barra de São Miguel, no estado de Alagoas. A escolha dessas redes fundamentou-se na análise do desempenho educacional, considerando-se, entre os 102 municípios do estado, aqueles que apresentaram os maiores e os menores índices do Ideb, com o objetivo de possibilitar uma análise comparativa entre contextos educacionais distintos.

No Quadro 2, 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 nos ciclos avaliativos analisados. Em contraponto, o município de Barra de São Miguel, embora também localizado no litoral sul do estado, não apresentou crescimento significativo nesse período. Esses dados evidenciam a importância de analisar os resultados a partir do cotidiano das práticas pedagógicas desenvolvidas em cada município, permitindo compreender os fatores que contribuem para o desempenho educacional.

Quadro 2 - Desempenho dos municípios alagoanos no ciclo Ideb (2019, 2021, 2023).

Ano	Maiores notas no IDEB	IDEB	Posição	Menores notas no IDEB	IDEB	Posição
2019	Coruripe	7,2	1	Estrela de Alagoas	3,8	91
	Jequiá da Praia	7,2	2	Piaçabuçu	3,8	92
	Teotônio Vilela	6,7	3	São Brás	3,7	93
	Junqueiro	6,3	4	Passo de Camaragibe	3,7	94
	Campo Alegre	5,7	5	Japaratinga	3,6	95
	Coité do Nóia	5,6	6	Barra de Santo Antônio	3,6	96
	Santana do Mundaú	5,5	7	Maragogi	3,5	97
	Limoeiro de Anadia	5,5	8	Porto de Pedras	3,4	98
	Girau do Ponciano	5,3	9	Porto Real do Colégio	3,2	99

	Feliz Deserto	5,2	10	Olho d'Água do Casado	3,1	100
2021	Santana do Mundaú	7,2	1	Igreja Nova	4,0	87
	Teotônio Vilela	7,1	2	Pão de Açúcar	4,0	88
	Jequiá da Praia	6,8	3	Porto Real do Colégio	4,0	89
	Campo Alegre	6,7	4	Novo Lino	4,0	90
	São José da Laje	6,2	5	Porto de Pedras	3,9	91
	Branquinha	6,1	6	Capela	3,9	92
	Ibateguara	6,1	7	Barra de Santo Antônio	3,9	93
	Coruripe	5,9	8	Passo de Camaragibe	3,8	94
	Limoeiro de Anadia	5,7	9	Mata Grande	3,7	95
	União dos Palmares	5,5	10	Barra de São Miguel	S/nota	100
2023	Santana do Mundaú	9,3	1	Delmiro Gouveia	4,1	91
	Coruripe	8,7	2	Traipu	4,0	92
	União dos Palmares	8,4	3	Olho d'Água do Casado	4,0	93
	São José da Laje	7,8	4	Estrela de Alagoas	4,0	94
	Teotônio Vilela	7,3	5	Matriz de Camaragibe	4,0	95
	Jequiá da Praia	6,4	6	São Sebastião	3,9	96
	Branquinha	6,2	7	Joaquim Gomes	3,9	97
	Campo Alegre	6,1	8	Minador do Negrão	3,8	98
	Junqueiro	6,0	9	Porto de Pedras	3,4	99
	Feliz Deserto	5,9	10	Barra de São Miguel	3,3	100

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do INEP (2026).

Nesta pesquisa de campo, elaborou-se um roteiro de entrevistas com o propósito de esclarecer a questão central da investigação. As perguntas foram formuladas de forma clara e objetiva, visando coletar dados significativos para o avanço do estudo (Gil, 2008).

Optou-se pela entrevista semiestruturada, pois, conforme Sampieri, Collado e Lucio (2013), ela

> [...] se baseia em um roteiro de assuntos ou perguntas, permitindo ao entrevistador a liberdade de formular questões adicionais para esclarecer conceitos ou obter mais informações sobre os temas de interesse; ou seja, nem todas as perguntas são predeterminadas (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 426).

Os participantes foram selecionados com base em seu envolvimento direto com as avaliações externas no âmbito municipal. Para tanto, realizou-se um levantamento diagnóstico junto às Secretarias Municipais de Educação, com o objetivo de mapear, identificar e convidar profissionais com ampla experiência e atuação nas redes de ensino. A amostra foi constituída por seis participantes: um técnico da SEMED, um gestor escolar e um coordenador pedagógico de cada município pesquisado. Os participantes foram organizados e identificados da seguinte maneira:

Quadro 3 – Identificação dos participantes

Identificação do participante	Função	Formação e tempo de atuação	Município	Instituição
PC1	Coordenador(a) pedagógico(a) da Escola 1	Letras 13 anos na coordenação	**Município Coruripe**	Escola da rede municipal de ensino
PC2	Gestor(a) escolar da Escola 1	Biologia 5 anos como gestora		Escola da rede municipal de ensino
PC3	Técnico(a) da Secretaria Municipal de Educação	Pedagogia e letras 5 anos na semed		Secretaria Municipal de Educação
PB1	Coordenador(a) pedagógico(a) da Escola 2	Pedagogia 18 anos na coordenação	**Município Barra de São Miguel**	Escola da rede municipal de ensino
PB2	Gestor(a) escolar da Escola 2	Biologia 2 anos na gestão desta escola		Escola da rede municipal de ensino
PB3	Técnico(a) da Secretaria Municipal de Educação	História 3 anos na semed		Secretaria Municipal de Educação

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Essa seleção buscou possibilitar uma compreensão aprofundada das práticas educacionais adotadas e dos impactos das avaliações externas nas estratégias pedagógicas implementadas nas escolas. Entre os participantes, destacam-se os técnicos das Secretarias Municipais de Educação, responsáveis pela formulação das políticas educacionais e pelo acompanhamento de sua implementação nas escolas, bem como os gestores escolares e os coordenadores pedagógicos, que atuam como interlocutores entre as Secretarias de Educação e as unidades escolares. Esses profissionais participam do desenvolvimento de estratégias voltadas ao alcance dos resultados educacionais esperados e orientam os professores na condução das práticas pedagógicas em sala de aula.

Para o tratamento e a análise dos dados, foi utilizada a Análise de Conteúdo, que, segundo Bardin (2011, p. 42), é “[...] uma técnica de pesquisa que permite examinar, de maneira sistemática e objetiva, o conteúdo de uma comunicação, com o intuito de identificar padrões, categorias e significados que possam ser extraídos do material analisado”.

Nessa esteira, a análise seguiu as três fases propostas por Bardin (2016), a saber: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A pré-análise correspondeu à organização inicial do processo analítico; a exploração do material consistiu na constituição do corpus, a partir da transcrição das entrevistas e da organização dos dados; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação referiram-se à análise dos dados à luz do referencial teórico da pesquisa.

2 A AGENDA DA GLOBALIZAÇÃO E AS REFORMAS EDUCACIONAIS

2.1 As tendências globais e os encaminhamentos político-educacionais para a educação

Nas últimas décadas, as transformações decorrentes da globalização vêm impactando profundamente o campo educacional. A educação, tradicionalmente concebida como um direito social e um instrumento de emancipação humana, passou a ser tratada também como um ativo estratégico para o desenvolvimento econômico. Essa mudança de paradigma é reforçada pela atuação de organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que exercem influência significativa sobre as reformas educacionais em nível global.

Para compreender o avanço do gerencialismo na administração pública, é fundamental situá-lo no conjunto de transformações econômicas e políticas ocorridas nas últimas décadas do século XX. A crise fiscal do Estado, o endividamento externo dos países latino-americanos e a difusão das orientações neoliberais, especialmente a partir do Consenso de Washington, contribuíram para a disseminação de reformas voltadas à redefinição do papel do Estado.

No Brasil, esse processo intensificou-se a partir da década de 1990, culminando na contrarreforma do Estado e na adoção de princípios da administração pública gerencial, centrados na eficiência, no controle de resultados e na racionalização dos gastos públicos (Araújo; Castro, 2011).

Quadro 4 - Linha do tempo da contrarreforma do Estado brasileiro.

Período / Ano	Marco histórico	Características principais	Importância para a contrarreforma do Estado
1979	Crise da dívida externa na América Latina	Países latino-americanos enfrentam forte endividamento externo, dificuldade de investimento público e crise fiscal.	Cria o cenário econômico que favorece a difusão de políticas neoliberais e reformas estruturais do Estado.
Década de 1980	Crise econômica e redemocratização no Brasil	Inflação elevada, aumento da dívida externa e crise na prestação de políticas públicas, ao mesmo tempo em que o país vive o processo de redemocratização.	Consolida a ideia de que o Estado estaria em crise e incapaz de responder às demandas sociais.

1989	Consenso de Washington	Organismos internacionais (FMI, Banco Mundial e BID) e economistas definem diretrizes econômicas para a América Latina, como disciplina fiscal, privatizações e redução dos gastos públicos.	Estabelece o receituário neoliberal que orientará reformas estruturais nos países latino-americanos, inclusive no Brasil.
1990–1992	Governo Fernando Collor de Mello	Implementação de medidas neoliberais, com planos econômicos, redução dos gastos públicos e início das privatizações.	Primeira tentativa de implementação das reformas neoliberais no Brasil.
1992	Impeachment de Collor	Crise política decorrente do fracasso das medidas econômicas e da insatisfação social.	Interrupção do governo, mas manutenção do debate sobre reformas econômicas e administrativas.
1992–1994	Governo Itamar Franco	Reorganização política e econômica. Nomeação de Fernando Henrique Cardoso como Ministro da Fazenda.	Preparação das condições políticas e econômicas para a estabilização monetária.
1994	Plano Real	Plano de estabilização econômica que contribuiu para controlar a inflação no país.	Fortalece politicamente FHC e viabiliza a implementação posterior das reformas do Estado.
1995–2002	Governo Fernando Henrique Cardoso	Consolidação da contrarreforma do Estado brasileiro, com criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado e elaboração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE).	Institucionalização da administração pública gerencial e reconfiguração do papel do Estado na provisão de políticas públicas.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Behring (2008), Montaño e Duriguetto (2011) e Brasil (1995).

A partir desse contexto, nota-se um movimento internacional voltado a redefinir a função social da escola, promovendo a reestruturação curricular, formativa e avaliativa pautada pela padronização das práticas pedagógicas, pela racionalização dos processos de ensino-aprendizagem e pela centralidade dos resultados como medida de eficácia.

A atuação direta de instituições como o Banco Mundial evidencia a subordinação das políticas educacionais à lógica do capital financeiro. Como destacam Silva e Pimenta (2024), o financiamento da reforma do Ensino Médio no Brasil, por meio de empréstimos do Banco Mundial, representou a inserção explícita de interesses externos nas decisões políticas nacionais. A Lei nº 13.415/2017, que instituiu o Novo Ensino Médio, expressa esse alinhamento, ao flexibilizar a formação geral e priorizar itinerários formativos voltados para a empregabilidade e para áreas de alta demanda do setor produtivo.

As reformas curriculares promovidas nas últimas décadas refletem, em grande medida, os pressupostos da internacionalização conduzida por organismos

multilaterais. A pesquisa de Cruz, Monteiro e Martineli (2024) evidencia como o Projeto Principal de Educação da UNESCO/OREALC influenciou diretamente a formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promovendo uma reconfiguração curricular orientada por competências e habilidades alinhadas às exigências do mercado de trabalho. Esse movimento intensifica os processos de privatização e mercantilização da educação pública, abrindo espaço para a atuação de fundações, institutos privados e empresas na definição e na implementação das políticas educacionais.

A partir da década de 1990, a internacionalização da educação passou a intensificar reformas estruturais nos Estados nacionais, seguindo as orientações das agências multilaterais de financiamento. Conforme destacam Costa, Akkari e Souza (2024), a internacionalização opera por meio da circulação de discursos e dispositivos reguladores que atravessam fronteiras e incidem sobre os sistemas educacionais nacionais, impulsionando a homogeneização de currículos, políticas de formação e sistemas de avaliação.

Como resultado dos movimentos anteriormente mencionados, a avaliação externa em larga escala constitui um dos pilares da agenda neoliberal para a educação. Conforme destacam Santos *et al*. (2024), os organismos internacionais têm recomendado aos países latino-americanos a adoção de sistemas de avaliação de padrão internacional, orientados por resultados e fundamentados na responsabilização docente. Trata-se de uma lógica que transforma o ato educativo em um processo técnico-administrativo de mensuração, desconsiderando as dimensões subjetivas, culturais e sociais da aprendizagem.

A importância da avaliação educacional é destacada pelo próprio Banco Mundial, que, em seu documento de 2006 (*"Atualização das Estratégias do Setor de Educação: alcançando a educação para todos, ampliando nossa perspectiva e maximizando nossa efetividade – ESSU"*) evidencia que o controle por meio da avaliação poderia gerar impacto significativo na educação, no crescimento econômico e na redução da pobreza. Foi possível verificar também que a ênfase em *Accountability* também se fez presente nas recomendações da seguinte forma:

> Além disso, o ESSU tem alguns elementos genuinamente novos em relação à estratégia de 1999: pois inclui os indicadores dos resultados da educação nos documentos estratégicos dos países; maior confiança nas iniciativas do *Fast Track* como canal doador de assistência para a educação primária (incluindo o Banco) em países

> de baixa renda; ênfase em medidas da aprendizagem alcançada; foco na relação educação e mercado de trabalho; mais atenção sistemática à educação secundária, terciária e ensino de ciências; maior ênfase à *accountability*, sistemas de incentivos para melhorar os sistemas de oferta de serviços educacionais (*service delivery*); urgente prioridade de equidade no acesso à educação (Banco Mundial, 2006, p. 8-9).

Esse modelo de avaliação tem como objetivo criar padrões de referência globais, estabelecendo *rankings* internacionais que operam como dispositivos de controle induzindo assim algumas políticas, fazendo com que a Educação seja orientada para resultados.

> A ênfase nos resultados requer a inclusão de um indicador chave de resultados em todas as Estratégias de Assistência aos Países e de Redução da Pobreza e o maior uso da avaliação do impacto. Esta abordagem orientada pelos resultados será bem-sucedida apenas se o país abraçar esta causa e se os doadores trabalharem juntos no desenvolvimento de sistemas de monitoração e avaliação de dados (Banco Mundial, 2006, p. 8).

Assim, a avaliação, nesse contexto, não se limita à mensuração de resultados, mas atua também como mecanismo de regulação das práticas e das expectativas no interior das instituições educacionais.

Ao orientar decisões, redefinir prioridades e induzir comportamentos, ela contribui para a consolidação de uma cultura escolar pautada pela lógica da concorrência e da eficiência. Nessa perspectiva, passam a ganhar centralidade a performatividade e a quantificação dos resultados, princípios historicamente associados à gestão do setor privado e que, gradativamente, foram incorporados às políticas e à administração do setor público.

2.2 O Estado Avaliador e a redefinição das políticas educacionais

A partir da década de 1980, verifica-se uma profunda reconfiguração da atuação estatal nas políticas públicas, marcada pela ascensão do modelo neoliberal e pela redefinição da função do Estado. No campo educacional, esse processo culmina na emergência do que Almerindo Janela Afonso denomina de Estado Avaliador, caracterizado pela centralidade atribuída aos sistemas de avaliação como instrumentos de regulação, controle e responsabilização. Nesse novo paradigma, o

Estado deixa de atuar como provedor universal de direitos e passa a se configurar como gestor de resultados, subordinando a política educacional à lógica do mercado.

Diversos países vêm implementando reformas significativas que impactam diretamente a educação. Com base nisso, realizamos uma análise comparativa das reformas educacionais, evidenciando uma matriz global comum, ancorada na lógica do Estado Avaliador e na centralidade dos resultados. Embora essas políticas assumam configurações distintas conforme o contexto nacional, apresentam mecanismos centrais e traços marcadamente neoliberais. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, é possível perceber a adoção de procedimentos de *accountability* e padronização; já em países como Espanha e Portugal, os processos são marcados por adaptações locais e por contradições decorrentes de suas condições periféricas (Afonso, 2000).

Quadro 5 – A avaliação educacional nas reformas internacionais: expressões do Estado avaliador em diferentes países.

País / Contexto	**Características da reforma e da avaliação**	**Lógica predominante**	**Implicações para a educação**	**País / Contexto**
Espanha	Incorporação mais moderada das reformas avaliativas, com tensões entre tradição pedagógica e novas exigências de avaliação	Hibridismo entre regulação e autonomia	Convivência de modelos distintos; menor radicalização das políticas avaliativas	Espanha
Portugal	Adoção das reformas em contexto periférico, com adaptações e contradições; influência internacional combinada com especificidades locais	Apropriação contextualizada das políticas globais	Implementação parcial e tensionada das políticas de avaliação	Portugal
Espanha	Incorporação mais moderada das reformas avaliativas, com tensões entre tradição pedagógica e	Hibridismo entre regulação e autonomia	Convivência de modelos distintos; menor radicalização das políticas avaliativas	Espanha

	novas exigências de avaliação			
Portugal	Adoção das reformas em contexto periférico, com adaptações e contradições; influência internacional combinada com especificidades locais	Apropriação contextualizada das políticas globais	Implementação parcial e tensionada das políticas de avaliação	Portugal

Fonte: Elaborado pela autora com base em Afonso (2000).

Ao analisarmos os pontos destacados no Quadro 5 observa-se que a expansão das reformas educacionais transcende as especificidades nacionais, configurando um movimento que reorienta a própria noção de qualidade da educação. Nesse sentido, as avaliações em larga escala, pautadas em indicadores e metas, tendem a reduzir a complexidade dos processos educativos à lógica da mensuração e da performatividade, reforçando mecanismos de regulação e controle. Embora apresentadas como estratégias voltadas à melhoria da qualidade educacional, essas avaliações frequentemente induzem à padronização curricular, direcionando as práticas pedagógicas para o alcance de resultados específicos.

A trajetória do Estado Avaliador, segundo Afonso (2013), pode ser compreendida em três fases distintas, que evidenciam a intensificação da influência de organismos internacionais e das lógicas neoliberais nas políticas educacionais. A primeira fase, situada entre as décadas de 1980 e 1990, caracteriza-se pela relativa autonomia dos Estados-nação na formulação de políticas públicas e pela adoção de avaliações em larga escala fortemente vinculadas às orientações ideológicas do neoliberalismo e do neoconservadorismo. Essas avaliações, voltadas sobretudo ao ensino básico e médio, buscavam reforçar o controle estatal e introduzir mecanismos de *accountability* (Afonso, 2013).

A segunda fase, iniciada a partir do final dos anos 1990, é marcada pela retração da autonomia nacional e pela ascensão de instâncias internacionais, como a OCDE e o Banco Mundial, na definição das agendas educacionais. Nesse contexto, a avaliação assume um caráter transnacional, promovendo a difusão de indicadores de desempenho, *rankings* e mecanismos de regulação baseados em evidências,

contribuindo para a padronização e a harmonização das políticas educacionais em nível global (Afonso, 2013).

Por fim, delineia-se uma terceira etapa, ainda em processo de consolidação, denominada pós-Estado Avaliador, caracterizada pela intensificação da mercadorização e da privatização da educação, sobretudo no ensino superior. Essa fase representa o aprofundamento da lógica capitalista no campo educacional, com a crescente subordinação das políticas de avaliação aos interesses de organismos internacionais e agentes privados, configurando um cenário de transnacionalização da regulação educacional (Afonso, 2013).

Essa transformação altera profundamente a compreensão de qualidade da educação. Princípios históricos como equidade, justiça social e formação integral cedem espaço a indicadores técnicos, que reduzem o processo educacional à mensuração de desempenhos cognitivos em áreas restritas. No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) exemplifica esse movimento ao enfatizar competências e habilidades padronizadas, alinhadas à lógica da empregabilidade (Dardot; Laval, 2016). Nesse contexto, a avaliação torna-se instrumento de gestão e controle, orientando o financiamento das escolas, a formação docente e a organização curricular, passando de instrumento de aprimoramento educacional a mecanismo de regulação e exclusão, reconfigurando os sentidos da escola pública.

Além disso, esse processo promove o esvaziamento da dimensão democrática das políticas educacionais. À medida que decisões passam a ser orientadas por organismos multilaterais, como Banco Mundial, OCDE e UNESCO, a autonomia dos Estados nacionais é tensionada. As avaliações internacionais, ao estabelecerem padrões universais de desempenho, desencadeiam reformas curriculares, programas de bonificação e reestruturações institucionais que, muitas vezes, prescindem da escuta dos sujeitos escolares.

> Nos dias de hoje, políticos e líderes econômicos entusiasticamente se alistaram em um movimento lançado por defensores do livre mercado, com o apoio de grandes fundações. muitos educadores têm suas dúvidas sobre os slogans e cura tudo de nossos tempos, mas eles são obrigados a seguir as diretrizes da lei federal (como o Nenhuma Criança Fica para Trás), a despeito de suas dúvidas (Ravicth, 2011, p. 17).

Como argumentam Souza *et al*. (2022), vivemos um momento em que o neoliberalismo se associa ao neoconservadorismo, instaurando uma

governamentalidade antidemocrática, que reduz os espaços de participação cidadã e fortalece o autoritarismo tecnocrático.

Com o processo de globalização, a partir de 1990, as orientações dos organismos internacionais passaram a atribuir à educação o papel de instrumento de redução da pobreza. Nesse mesmo ano, ocorreu na Tailândia a Conferência Mundial de Educação para Todos, com a participação de cerca de 155 países e a colaboração de instituições como o Banco Mundial, a UNESCO, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Fundo das Nações Unidas para Infância e Adolescência (UNICEF). A conferência estabeleceu metas e recomendações para a melhoria da educação e a criação de sistemas de avaliação capazes de mensurar o desempenho educacional nos países participantes.

No Brasil, durante a década de 1990, especialmente nos oito anos de governo de Fernando Henrique Cardoso (1995–2002), o neoliberalismo consolidou-se nas políticas nacionais, promovendo uma reforma gerencial do Estado. Essa reforma centralizou a função do Estado no papel de regulador, avaliador e coordenador, afastando-o da execução direta de diversas atividades e orientando a administração pública por princípios de eficiência, controle de resultados e responsabilização.

> A Reforma Gerencial de 1995 foi definida inicialmente no Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (1995)2. Neste documento, após constatar a ineficiência do serviço público existente no Brasil, desenvolve-se um quadro teórico para a reforma, inspirado nas reformas gerenciais que estão sendo implementadas desde a década de 80 em certos países da OCDE, e particularmente na Grã-Bretanha. A reforma envolve: a) a descentralização dos serviços sociais para estados e municípios; b) a delimitação mais precisa da área de atuação do Estado, estabelecendo-se uma distinção entre as atividades exclusivas que envolvem o poder do Estado e devem permanecer no seu âmbito, as atividades sociais e científicas que não lhe pertencem e devem ser transferidas para o setor público não-estatal, e a produção de bens e serviços para o mercado; c) a distinção entre as atividades do núcleo estratégico, que devem ser efetuadas por políticos e altos funcionários, e as atividades de serviços, que podem ser objeto de contratações externas; d) a separação entre a formulação de políticas e sua execução; e) maior autonomia e para as atividades executivas exclusivas do Estado que adotarão a forma de "agências executivas"; f) maior autonomia ainda para os serviços sociais e científicos que o Estado presta, que deverão ser transferidos para (na prática, transformados em) "organizações sociais", isto é, um tipo particular de organização pública não-estatal, sem fins lucrativos, contemplada no orçamento do Estado (como no caso de hospitais, universidades, escolas, centros de pesquisa, museus, etc.); g) assegurar a responsabilização (*accountability*) através da administração por objetivos, da criação de quase-mercados, e de

> vários mecanismos de democracia direta ou de controle social, combinados com o aumento da transparência no serviço público, reduzindo-se concomitantemente o papel da definição detalhada de procedimentos e da auditoria ou controle interno – os controles clássicos da administração pública burocrática – que devem ter um peso menor (Bresser-Pereira, 1999, p. 07).

A elaboração deste plano gerencial tem como referência as experiências de países membros da OCDE, como o caso do Reino Unido. Nesse contexto, a gestão pela qualidade total (Total Quality Control) se apresenta como um elemento central da reforma gerencial. Conforme afirma Bresser-Pereira (1999),

> Uma reforma gerencial precisa de uma estratégia de gestão. O controle de qualidade total é uma estratégia empresarial particularmente adequada ao gerenciamento público por adotar vários critérios de excelência (Bresser-Pereira, 1999, p. 8).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e o fim do período autoritário, o Brasil passou a demandar novos marcos legais e diretrizes capazes de responder às transformações políticas, sociais e educacionais em curso. Nesse cenário, tornou-se necessária a atualização da legislação educacional, considerando que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente datava da década de 1960. Após intensos debates e formulações, foi promulgada, em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

Em consonância com esse movimento de reorganização das políticas educacionais, foram elaborados também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados a partir de 1997. Esses instrumentos normativos contribuíram para a redefinição da organização da educação básica no país, estabelecendo referenciais curriculares e diretrizes capazes de orientar as redes de ensino e as práticas pedagógicas.

Nesse contexto de reformas, observa-se uma redefinição do papel do Estado na condução das políticas públicas educacionais, que passa gradativamente de um modelo predominantemente provedor para uma atuação mais centrada na regulação, no monitoramento e na avaliação de resultados. Esse movimento fortalece a lógica de acompanhamento sistemático das políticas educacionais, baseada em mecanismos de avaliação, comparação de desempenho e responsabilização dos sistemas de ensino.

É nesse contexto que surge, por exemplo, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), criado com o objetivo de descentralizar recursos financeiros e

transferi-los diretamente às unidades escolares. O programa visa fortalecer a autonomia administrativa das escolas, permitindo que os recursos sejam aplicados conforme as necessidades locais, seguindo diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação. Os valores repassados consideram critérios como o número de estudantes matriculados e as características da localização da escola, sendo posteriormente acompanhados por processos de prestação de contas.

Paralelamente a essas iniciativas, consolidam-se, ao longo da década de 1990 e início dos anos 2000, diferentes mecanismos de avaliação em larga escala, destinados a monitorar os resultados das políticas educacionais e a aferir indicadores de qualidade da educação. Nesse período, destacam-se a expansão do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), instrumentos que passam a integrar o conjunto de estratégias utilizadas pelo Estado para acompanhar o desempenho educacional no país.

No modelo do Estado Avaliador, os resultados dessas avaliações passam a condicionar a continuidade de políticas públicas e a destinação de recursos, instaurando uma cultura de performatividade e competitividade entre redes, escolas e profissionais. Essa lógica, além de intensificar processos de responsabilização do trabalho docente, tende a reforçar a exclusão de estudantes em situação de vulnerabilidade, que são os mais afetados por critérios padronizados que desconsideram suas realidades socioculturais.

> Quando os resultados chegam às escolas, o que se tem são números. esses números, por sua vez, correspondem, por vezes, às turmas que já nem estão mais nas unidades educativas. Sendo assim, não há consistência pedagógica para a utilização dos resultados, pois os alunos que fizeram as avaliações não estão mais matriculados na instituição. O número se encerra em si mesmo, apenas como um instrumento de classificação e ranqueamento (Fernandes; Silva; Souza, 2023, p. 21).

É impossível, na condição de educadores inseridos na escola pública contemporânea, não problematizar a centralidade que as metas e os resultados quantitativos passaram a ocupar no cotidiano escolar e na organização dos sistemas educacionais. A lógica do cumprimento ou não das metas opera como um marcador simbólico de êxito ou fracasso institucional, aproximando a dinâmica educacional de

uma racionalidade produtivista, semelhante àquela presente nos modelos industriais, nos quais o alcance de cotas define parâmetros de eficiência e desempenho.

Nessa perspectiva, resultados considerados positivos tendem a ser interpretados como evidência de que a escola está “no caminho certo”, legitimando práticas já instituídas e reforçando a necessidade de preparar continuamente os estudantes para os próximos ciclos avaliativos. Por outro lado, resultados negativos frequentemente são compreendidos como insuficiência de esforço ou de preparo, deslocando para a escola e, por extensão, para professores e estudantes, a responsabilidade quase exclusiva pelo desempenho obtido, independentemente das múltiplas determinações sociais, econômicas e culturais que atravessam o processo educativo.

Dessa forma, consolida-se uma concepção de “escola de sucesso” associada à capacidade de minimizar variáveis externas e preparar o estudante para responder adequadamente a avaliações padronizadas, aplicadas indistintamente a diferentes realidades. Esse movimento evidencia a força de uma cultura avaliativa orientada por parâmetros uniformizadores, que tende a reduzir a complexidade do fenômeno educativo a indicadores mensuráveis, tensionando princípios fundamentais como equidade, justiça curricular e formação integral.

As políticas educacionais brasileiras vêm passando por sucessivas redefinições desde a instituição do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A cada nova diretriz normativa, verifica-se um movimento de ampliação e consolidação do alcance avaliativo, tanto pela incorporação progressiva de novas etapas e séries da educação básica quanto pela inclusão de turmas com número reduzido de estudantes, inclusive aquelas com menos de dez matrículas, no caso das redes municipais. Esse processo revela não apenas uma expansão técnica do sistema, mas, sobretudo, o fortalecimento de uma racionalidade avaliativa que se torna cada vez mais estruturante das políticas públicas educacionais, conforme ilustrado no Quadro 5, a seguir.

Quadro 6 - Análise das Portarias Saeb 2023 e 2025.

Elemento de Análise	Portaria nº 267/2023 (Saeb 2023)	Portaria nº 435/2025 (Saeb 2025)	Principais Alterações
Matrizes de referência – 5º e 9º anos (LP e Matemática)	Matrizes de 2001 (escolas públicas)	Matrizes de 2001 + novas matrizes alinhadas à BNCC	Avanço na transição curricular para BNCC
Matrizes – 2º ano EF	Alinhadas à BNCC	Alinhadas à BNCC	Mantém alinhamento
Matrizes – Ensino Médio	Matrizes de 2001	Matrizes de 2001 com referência à Resolução CNE/CEB nº 2/2024	Atualização normativa vinculada ao Novo Ensino Médio
Questionário da Família	Não previsto	Incluído para o 2º ano do EF	Ampliação da dimensão contextual da avaliação
Atendimento especializado	Tempo adicional, sala extra e adaptação para baixa visão	Mantém dispositivos anteriores e inclui aplicação em braille e ledor no 9º ano	Ampliação das medidas de acessibilidade
Critério para municípios pequenos	Não há previsão específica	Previsão de aplicação específica para municípios com menos de 10 estudantes por escola (desde que total municipal ≥ 10)	Ajuste metodológico para garantir cobertura

Fonte: Elaborado pela autora com base na Portaria nº 267/2023 e na Portaria nº 435/2025.

Tal ampliação indica que a avaliação cognitiva passou a ocupar posição central na formulação, no monitoramento e na legitimação das políticas educacionais. Mais do que um instrumento diagnóstico, o SAEB consolida-se como eixo organizador de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, influenciando metas, planejamentos e estratégias institucionais. Nesse sentido, a progressiva universalização da participação nas avaliações externas sinaliza a consolidação de uma cultura de mensuração do desempenho escolar, na qual os indicadores quantitativos assumem protagonismo na definição daquilo que se compreende como qualidade da educação.

Diante desse cenário, torna-se urgente repensar os fundamentos da avaliação educacional e os próprios sentidos das políticas públicas de educação. Afonso (2013) propõe a construção de modelos alternativos pautados por princípios democráticos, participação social e pluralidade epistemológica. A superação do Estado Avaliador, portanto, não se dará apenas por meio da crítica às suas práticas, mas, sobretudo,

pela criação de novos paradigmas de regulação que reafirmem a educação como um direito, e não como uma mercadoria.

Isso exige o fortalecimento de experiências pedagógicas emancipatórias, o reconhecimento da diversidade de saberes e a ampliação dos espaços de deliberação coletiva nas escolas e nos sistemas educacionais. Em tempos de retrocessos democráticos, reafirmar o compromisso com a justiça social e a dignidade humana torna-se uma tarefa política e pedagógica inadiável.

3 OS PRESSUPOSTOS E AS IMPLICAÇÕES DA CULTURA DA AVALIAÇÃO

3.1 A centralidade da avaliação e do currículo nas políticas educacionais

A cultura de avaliação tornou-se institucionalizada nas políticas educacionais brasileiras, servindo como elemento estruturante da ideia atual de qualidade escolar. Essa tendência reflete o domínio das teorias de gestão da educação, com sua ênfase em resultados quantificáveis e rivalidade institucional. Esta última baseia-se na incorporação da lógica neoliberal em todo o campo educacional, promovendo uma racionalidade que transforma a escola em um lugar de desempenho e produtividade. Gentili (2001), já pensando nesta realidade afirmava:

> O neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias (Gentili, 2001, p. 24).

Entre os pressupostos centrais, está a ideia de que a qualidade é moldada por indicadores e métricas resultantes de avaliações externas em larga escala. Essa perspectiva instrumentaliza a aprendizagem, transformando-a em informação quantificável que desconsidera os aspectos subjetivos, culturais e históricos do ato educativo. A ampliação desses sistemas de avaliação em larga escala vem provocando mudanças significativas na forma como as políticas educacionais passaram a ser concebidas e implementadas.

Se, em um primeiro momento, a avaliação estava voltada principalmente à produção de diagnósticos sobre a aprendizagem, ao longo das últimas décadas ela passou a assumir funções muito mais amplas, tornando-se um importante instrumento de regulação dos sistemas de ensino. Nesse cenário, os resultados das avaliações deixam de servir apenas para conhecer a realidade educacional e passam a orientar decisões políticas, estabelecer prioridades, definir metas e influenciar a organização das redes de ensino.

Um segundo pressuposto importante está relacionado ao estabelecimento de sistemas de responsabilização e bonificação que incorporam a lógica da produtividade às escolas públicas. Essas práticas vinculam financiamento, reconhecimento

institucional e, em alguns casos, a trajetória funcional dos profissionais da educação aos resultados das avaliações externas. Segundo Brooke (2011),

> No caso dos incentivos individuais, o professor que não ganha o bônus tem condição de modificar seu comportamento com base no modelo oferecido por outros professores da mesma escola que receberam o incentivo. Nesse caso, há uma conexão possível entre o sistema de incentivos e a mudança pretendida na prática dos professores menos produtivos. No caso do incentivo de grupo, essa conexão não existe. O professor que pertence a uma escola que não recebe o bônus não tem em quem se modelar para produzir um comportamento ou prática docente diferente. Da mesma forma, a escola que ganha o bônus coletivo não recebe indicação das práticas consideradas bem-sucedidas e deve encarar o pagamento mais como uma gratuidade ou um 13º salário do que propriamente um incentivo para o aprimoramento do ensino da escola (Brooke, 2011, p. 184).

Além disso, a padronização de programas por meio de testes fomenta uma lógica regulatória, enfraquecendo a autonomia pedagógica de professores e escolas. Na busca pela eficiência e pela igualdade, institui-se uma homogeneização de conteúdos e práticas didáticas, sem considerar as especificidades das comunidades escolares locais. Essa mudança está diretamente relacionada ao que Stephen Ball (2005) denomina de performatividade.

Para o autor, não se trata apenas de uma política de cobrança por resultados, mas da constituição de uma cultura na qual o desempenho passa a ocupar posição central nas formas de gestão e avaliação das instituições públicas. Os indicadores, os *rankings* e as metas deixam de representar simples instrumentos de acompanhamento e passam a exercer influência sobre as decisões tomadas pelos sistemas educacionais, criando uma dinâmica na qual demonstrar bons resultados se torna um objetivo permanente das políticas públicas.

Nesse sentido, fortalecem-se as políticas de responsabilização, muitas vezes associadas ao conceito de *accountability*. Em linhas gerais, a noção de que é necessário informar à sociedade os resultados das políticas públicas constitui um princípio fundamental da gestão democrática. No entanto, diversos autores apontam que, sob a influência da Nova Gestão Pública, esse conceito passou a ser adotado com significativa ênfase na performance. Em vez de incentivar uma reflexão coletiva sobre a qualidade da educação, a responsabilização concentra-se nos resultados das avaliações externas e passa a atribuir às redes e às escolas a responsabilidade pelo cumprimento das metas.

Segundo Freitas (2005), quando os indicadores se tornam centrais na definição da qualidade da educação, há o risco de reduzir a complexidade do trabalho realizado pelas escolas a números e estatísticas. Com isso, questões como as desigualdades sociais, as condições de funcionamento das instituições e as diferentes realidades dos estudantes tornam-se progressivamente menos relevantes nas discussões sobre desempenho escolar.

3.1.1 Pressupostos da Cultura da Avaliação

No campo educacional, a consolidação da cultura da avaliação não pode ser compreendida apenas como um aprimoramento técnico dos mecanismos de mensuração, mas como parte de um amplo movimento histórico que reconfigura o papel do Estado no contexto do capitalismo. É possível observar a relação entre o Estado Avaliador e a racionalidade neoliberal, processo que desloca as políticas públicas do campo do direito social em direção à lógica da eficiência, da competitividade e da regulação por resultados. Nesse sentido, a avaliação em larga escala deixa de ser um mecanismo meramente diagnóstico e passa a constituir-se como um dispositivo central de governança, produzindo comparações, hierarquias e processos de responsabilização.

Os pressupostos que sustentam essa cultura avaliativa estão pautados em uma perspectiva de modernização global, orientada por padrões universais de qualidade. Essa abordagem reforça a crença de que o desenvolvimento educacional é linear, mensurável e comparável, tornando indicadores e testes padronizados instrumentos privilegiados para avaliar o progresso das nações. Essa lógica, conforme aponta Afonso (2013), articula-se ao comparativismo internacional e à regulação transnacional por meio de avaliações como o PISA, cuja racionalidade passa a exercer influência sobre os sistemas nacionais de ensino.

No Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), ao produzir indicadores, *rankings* e metas, consolida a ideia de que a qualidade educacional pode ser traduzida de forma quantificável e reforça, cada vez mais, a centralidade da mensuração como critério legitimador das políticas educacionais. Sob essa perspectiva, a cultura da avaliação apresenta como pressupostos a objetividade técnica dos testes, a neutralidade dos indicadores, a comparabilidade universal entre as escolas e a associação direta entre desempenho e qualidade.

Como adverte Stephen Ball (2005, p. 543), “[...] a performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança”. Ao nos depararmos com regimes de metas e resultados, a autonomia pedagógica passa a ceder espaço para uma crescente orientação do trabalho docente, redefinindo prioridades curriculares e tensionando o cotidiano de professores e equipes pedagógicas.

3.1.2 Implicações da Cultura da Avaliação

Assim como os pressupostos da cultura avaliativa estão ancorados na lógica da regulação por resultados, suas implicações manifestam-se diretamente no cotidiano escolar. No âmbito pedagógico, observa-se a intensificação de práticas de ensino voltadas aos testes, com a priorização de disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, que ocupam posição central nas avaliações externas.

No campo da gestão escolar, o monitoramento de metas e indicadores passa a constituir um dispositivo estruturante da ação administrativa, deslocando o foco da formação integral dos estudantes para o cumprimento de resultados mensuráveis. Quando a qualidade educacional é reduzida exclusivamente ao desempenho quantificável, corre-se o risco de obscurecer dimensões formativas, culturais e emancipatórias da escola pública, submetendo-a à racionalidade instrumental do mercado.

O impacto dessa lógica avaliativa na educação é significativo. A centralização da avaliação como mecanismo de regulação tende a repercutir sobre as práticas educacionais, transformando-a em instrumento de controle e conformidade, capaz de orientar e padronizar o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas.

Para os professores, esse modelo frequentemente se traduz em uma rotina marcada pela preparação constante para exames, pela realização de simulados e pela repetição exaustiva de exercícios voltados ao alcance de pontuações específicas. Tais práticas mostram-se, muitas vezes, incompatíveis com os princípios de uma educação formativa e com a própria construção da identidade docente, ao reduzir o trabalho pedagógico à lógica da preparação para testes.

No plano institucional, a lógica de competição entre escolas tende a evidenciar, de forma negativa, desigualdades históricas já existentes. Instituições que enfrentam

maiores dificuldades estruturais, seja pela precariedade da infraestrutura, seja pelas condições socioeconômicas dos estudantes, acabam, com frequência, apresentando resultados insatisfatórios nas avaliações. Esse cenário reforça um ciclo perverso, no qual escolas situadas em contextos mais favorecidos permanecem no topo dos *rankings*, enquanto aquelas localizadas em territórios socialmente vulneráveis são penalizadas por critérios que desconsideram suas condições reais de funcionamento e os desafios enfrentados por seus estudantes.

A promoção de uma cultura avaliativa mais democrática, portanto, implica superar a perspectiva controladora da ação pública que tem orientado muitas políticas educacionais nas últimas décadas, sob a influência de princípios neoliberais. Isso requer compreender que a qualidade da educação não pode ser reduzida a dados ou indicadores isolados, mas deve ser concebida como um processo multidimensional, relacionado à justiça social, à equidade e ao desenvolvimento humano.

Em tempos de intensificação da lógica performativa, reafirmar a avaliação como prática pedagógica crítica, comprometida com os direitos educacionais e com a formação integral dos sujeitos, constitui um desafio ético e político fundamental para a educação pública.

> Políticos, empresários, intelectuais e sindicalistas conservadores não hesitam em transformar qualquer debate sobre educação em um problema de ‘custos’. [...] A esta altura dos acontecimentos, ninguém duvida que tenhamos de educar ‘para a cultura do trabalho’; o que, em bom português, quer dizer ‘educar para a cultura do mercado’. Os termos ‘eficiência’, ‘produtividade’, ‘produto educativo’, ‘rentabilidade’, ‘custo da educação’, ‘competição efetiva’, ‘excelência’, ‘soberania do consumidor’, ‘cliente-aluno’, etc. não são um produto alucinado de nossa exagerada crítica ao mundo dos negócios. Trata-se simplesmente do vocabulário que compartilham aqueles que professam sua fé nesta nova retórica (Gentili, 1995, p. 158).

A citação de Gentili (1995) permite evidenciar o processo de ressignificação da educação no contexto do avanço das reformas neoliberais. Nesse cenário, observa-se a incorporação de categorias oriundas do campo econômico ao discurso educacional. O autor denuncia a redução da educação à lógica de mercado, na qual princípios tradicionalmente vinculados à formação humana passam a ser reinterpretados a partir de critérios de produtividade e eficiência.

Nesse contexto, a defesa da chamada “cultura do trabalho” revela-se, na realidade, como uma estratégia discursiva que legitima a formação de sujeitos ajustados às exigências de produtividade e competitividade próprias do mercado.

Trata-se de um deslocamento das finalidades educativas, em que a formação crítica e emancipatória tende a ceder espaço à preparação de indivíduos capazes de responder às demandas econômicas contemporâneas.

Os vocabulários mobilizados nesse discurso sinalizam, portanto, uma reconfiguração das finalidades da educação, que passa a ser orientada por princípios gerenciais. Essa perspectiva converge com a crítica ao Estado Avaliador, na medida em que reforça mecanismos de controle, mensuração e responsabilização, contribuindo para a consolidação de uma concepção de qualidade educacional cada vez mais centrada em resultados quantificáveis e vinculados à lógica do desempenho.

3.2 O discurso da qualidade da educação no contexto da cultura da avaliação

No campo educacional, o discurso da qualidade tem se tornado cada vez mais presente e central nas políticas públicas contemporâneas. Embora essa temática já estivesse em evidência desde a década de 1990, foi sobretudo a partir desse período que tal discurso passou a sustentar a formulação e a implementação de diferentes programas, políticas e projetos de lei, nos âmbitos federal, estadual e municipal, que utilizam a noção de qualidade como referência para caracterizar e orientar a educação brasileira.

As disputas em torno desse discurso revelam a existência de diferentes projetos de sociedade e de educação. Cada grupo social mobiliza determinados princípios e concepções que buscam ser incorporados às políticas educacionais e, posteriormente, materializados no cotidiano das escolas.

Nesse cenário, é possível identificar, de maneira geral, dois grandes campos em disputa. De um lado, encontram-se movimentos e organizações que defendem uma escola pública, democrática e socialmente referenciada, compreendendo a educação como um direito social e como elemento fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Esses grupos, frequentemente vinculados a movimentos sociais, pesquisadores e setores progressistas, entendem a escola como espaço de formação crítica e de promoção da cidadania.

De outro lado, situam-se grupos compostos por empresários, fundações privadas e determinados setores políticos que defendem a ampliação de princípios associados à lógica de mercado na educação. Nessa perspectiva, a noção de qualidade tende a ser associada a critérios de eficiência, produtividade, desempenho

e competitividade, aproximando a gestão educacional de modelos gerenciais inspirados no setor empresarial.

Azevedo (2007) evidencia os elementos supracitados da seguinte forma:

> [...] a escola tradicional, *lato sensu* humanista, metamorfoseia-se em duas direções, passando por um processo de reconversão cultural. os dois sentidos desenvolvem-se em posições opostas e contraditórias. no primeiro, a escola adapta-se aos princípios e valores da economia de mercado, formando cidadãos clientes, produtores e consumidores, identificados com a ideologia de mercado. É a transformação da escola em uma instituição educadora da cultura de mercado, a *mercoescola*. no segundo, desenvolve-se um movimento que tem a pretensão de resgatar os princípios humanistas, ressignificá-los ante o contexto da globalização, construindo um núcleo formado por conceitos e valores comprometidos com a humanização do ser humano, com uma ordem moral, ética e política comprometida com os ideais emancipatórios, a escola cidadã, também denominada educação cidadã (Azevedo, 2007, p. 11).

Claramente, trata-se de movimentos distintos na construção de visões de sociedade e de mundo. São perspectivas que buscam inserir suas pautas nas políticas educacionais e que apresentam, de forma contundente, o discurso da qualidade. No entanto, cada movimento atribui sentidos diferentes a essa qualidade, mobilizando concepções que podem prevalecer e configurar seus significados no cotidiano escolar.

O movimento de cunho capitalista possui interesses específicos na escola e atua, de forma sutil, na ressignificação de sua missão, buscando reorientá-la conforme os interesses presentes em determinados momentos históricos e as dinâmicas econômicas, com o objetivo de torná-la mais eficaz e produtiva. Como nos alerta Silva (2009, p. 219): “[...] o conceito de qualidade dispõe de parâmetros de utilidade, praticidade e comparabilidade, utilizando medidas e níveis mensuráveis, padrões, *rankings*, testes comparativos, hierarquização e estandardização próprias do âmbito mercantil”.

Esse movimento, entretanto, esquece que, na educação, diversos fatores necessitam de atenção:

> Há a necessidade de se estabelecer padrões de qualidade do ensino aprendizagem. Há a necessidade de mensuração da eficiência e da eficácia dos sistemas educativos, mas, para se chegar a resultados concretos em educação, um grande conjunto de indicadores da qualidade devem ser levados em conta: a qualidade tem fatores extraescolares e intraescolares; é preciso considerar outros critérios também, subjetivos, sempre deixados de lado, mas que podem ser dimensionados intencionalmente (Gadotti, 2013, p. 10).

Neste sentido, existe a defesa da educação como espaço de cidadania e de emancipação humana, que após inúmeras lutas, com a Constituição Federal de 1988, vieram os princípios de uma educação pública para todos nos modelos democráticos. Assim como nos traz Flach (2023),

> Uma educação de qualidade social aponta para a emancipação humana, visto que é uma educação que possibilita o pleno desenvolvimento físico e espiritual de todos, de modo a desenvolver as capacidades individuais e coletivas em prol de uma sociedade verdadeiramente livre, justa e igual, sem vinculação com os pressupostos capitalistas (Flach, 2023, p. 16).

Ainda alinhados com as contribuições de Silva (2009), defendemos uma concepção de qualidade social da educação, que objetiva ampliar o olhar sobre a escola para além dos dados mensuráveis, considerando também os valores e as condições dos sujeitos que orientam as práticas e ações educativas.

Trata-se de compreender a educação como um direito universal, e não como privilégio, reconhecendo seu potencial para promover processos de transformação social. Nessa perspectiva, a qualidade educacional está diretamente vinculada a uma aprendizagem significativa, na qual os conhecimentos historicamente produzidos são mediados de forma não mecânica ou meramente técnica, mas contextualizada, crítica e problematizadora, possibilitando aos estudantes a construção de sentidos e a apropriação do conhecimento em diálogo com suas realidades. Portanto, a escola deve ser:

> [...] aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconómicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação, que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum, que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (Silva, 2009, p.225).

Neutralidade não é um termo que combine com as disputas em torno da qualidade da educação. Ao contrário, essas disputas expressam projetos de sociedade distintos, que carregam concepções divergentes de formação humana, envolvendo desde o papel do Estado até a função social da escola.

A qualidade não é um dado objetivo ou universal; trata-se de uma construção histórica e política, atravessada por interesses ideológicos, econômicos e culturais. Nesse sentido, indicadores de desempenho, associados à lógica da responsabilização e da eficiência, disputam espaço com a perspectiva de uma educação comprometida com a formação integral e a emancipação dos sujeitos.

> Ao gosto do neoliberalismo, a tendência de comparar, conferir, medir, regular, ranquear acabou por promover uma pressão/cobrança externa sobre as escolas que, em geral, não corresponde a pressão por democracia no interior das mesmas, ou sequer pela melhoria das relações entre os membros da comunidade educativa ou das condições de trabalho docente. A lógica é competir, instaurar comparações e adotar medidas externas de correção de resultados (Esquinsani, 2019, p. 663).

Esse antagonismo revela tensões entre uma racionalidade instrumental, orientada pela mensuração e pela comparabilidade, e uma racionalidade formativa, que valoriza a singularidade dos sujeitos e a garantia de direitos. A primeira reduz a qualidade a métricas quantitativas, estabelece hierarquizações institucionais e define metas de desempenho. Já a segunda compreende a qualidade como um princípio indissociável do direito à educação, da equidade e da participação democrática.

Compreender que tipo de sociedade pretendemos construir constitui condição fundamental para orientar as escolhas educacionais. Se o horizonte for uma sociedade competitiva, regulada pela lógica do mercado, a noção de qualidade estará diretamente vinculada à produtividade e às demandas econômicas. Por outro lado, se o projeto de sociedade estiver orientado por princípios democráticos, inclusivos e socialmente justos, a qualidade precisará ser compreendida como ampliação de direitos, reconhecimento das diferenças e promoção da dignidade humana.

> O homem é o objeto motor da sociedade. Quando o objeto de intenção da escola é a formação do homem e a sua promoção, que entende-se como desenvolvimento e otimização das relações que o envolvem, automaticamente se promove a sociedade, uma vez que esta sociedade é composta e regida por homens. Nesta perspectiva, a escola que tem como função a promoção do homem, em que deve dispor de metodologias, gestão e coordenação que estejam comprometidas com o desenvolvimento dos educandos, proporcionando possibilidades e alternativas para que estes sujeitos se desenvolvam em diferentes aspectos: sociais, econômicos, emocionais e éticos, a fim de fomentar a promoção destes sujeitos e a formação destes em sua totalidade (Silva; Muniz, 2025, p. 56).

Assim, discutir qualidade da educação implica discutir também o projeto de sociedade que se pretende construir. Nesse contexto, a definição de qualidade torna-se um campo de disputa simbólica, no qual se confrontam concepções que compreendem a educação como mercadoria e aquelas que a defendem como direito social. Nesse embate, carrega-se, mesmo que de forma implícita, uma determinada visão de mundo.

> Se queremos uma educação para a vida, para a satisfação individual e coletiva, que nos ajude a ter um contato sensível e consciente com o belo e, ao mesmo tempo, que nos ensine a cuidar do planeta em que vivemos de forma sustentável, temos, então, de falar não simplesmente de qualidade de educação, mas, como prefiro chamar, de qualidade sociocultural e socioambiental da educação. Trata-se, nesse caso, de trabalharmos na perspectiva eco-político-pedagógica, que nos remete à formação ampla e integral das pessoas, visando à recuperação da totalidade do conhecimento, dos saberes, dos sentimentos, da espiritualidade, da cultura dos povos e da história da humanidade em íntima conexão com todas as formas de vida no nosso ecossistema (Padilha, 2007, p. 22).

Pensar a sociedade implica refletir sobre os fundamentos que orientam sua construção. Nesse sentido, é inevitável reconhecer o papel da escola como um dos espaços centrais de formação humana, pois é nela que se vivenciam etapas fundamentais do desenvolvimento social, cultural e intelectual dos sujeitos.

Diante disso, como educadores, questionamo-nos: que tipo de educação desejamos construir? Uma educação comprometida com princípios sociais, igualitários, culturais e territoriais, capaz de reconhecer as múltiplas realidades e promover a formação integral dos sujeitos? Ou, por outro lado, pretende-se construir uma escola orientada pelo cumprimento de metas, pela superação de indicadores e pela preparação de um grande contingente de estudantes para avaliações externas, formando cidadãos direcionados a atender às demandas do mercado de trabalho, guiados por estratégias de desempenho e produtividade?

Assim, coloca-se a seguinte reflexão: pretende-se uma sociedade constituída a partir de uma concepção de qualidade social da educação, voltada à formação humana e à justiça social, ou uma qualidade de caráter predominantemente econômico, centrada em resultados mensuráveis e orientada pela lógica do mercado?

> A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas

> governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (Silva, 2009, p. 225).

Configura-se como qualidade social na educação a concepção que ultrapassa as lógicas mercadológicas e gerenciais advindas das políticas educacionais brasileiras após a década de 1990. Não se trata de indicadores mensuráveis, *rankings* de desempenho ou competitividade, pelos quais o processo educacional tem sido reduzido. Essa qualidade social compreende a educação como um direito fundamental e uma política de caráter emancipador.

Ela constitui um horizonte capaz de transformar a escola em um espaço de aprendizagens significativas, criativas e inclusivas, com efetivas vivências democráticas. Uma qualidade social recusa ajustar-se a fórmulas estritamente quantitativas, que desconsideram a complexidade dos processos educativos e a dignidade humana dos estudantes.

> A escola não é uma empresa, o aluno não é um cliente e nem meramente um consumidor. A qualidade é um conceito implícito aos processos formativos e ao ensino, implica educação geral unilateral, voltada para a cidadania, para a formação de valores, para a valorização da vida humana em todas as suas dimensões. Isso não leva a educação escolar a se eximir do seu contexto político e econômico, nem sequer de suas responsabilidades de preparação para o trabalho, mas, também, não pode estar subordinada ao serviço exclusivo do modelo econômico (Libâneo, 2001, p. 19).

Ao provocar toda essa discussão, podemos nos perguntar se é possível uma definição operacional de qualidade em educação. Como educadores, é impossível não relacionar a qualidade da educação a outros fatores além do rendimento escolar, como as questões familiares dos estudantes, o território, a condição social, a rotina quando não estão na escola, os materiais didáticos utilizados, o currículo adotado e tantos outros elementos que podem contribuir positiva ou negativamente para o desempenho escolar e para a busca da qualidade da educação para esses estudantes.

Ou seja, fatores extrínsecos e intrínsecos estão profundamente ligados a essa concepção de qualidade. Segundo os autores:

> Portanto, as condições e os insumos para oferta de um ensino de qualidade são fundamentais para a construção de uma boa escola ou uma escola eficaz, sobretudo se estiverem articuladas às dimensões organizativas e de gestão que valorizem os sujeitos envolvidos no processo, os aspectos pedagógicos presentes no ato educativo e, ainda, contemplem as expectativas dos envolvidos com relação à aquisição dos saberes escolares significativos e às diferentes possibilidades de trajetórias profissionais futuras (Dourado; Oliveira; Santos, 2007, p. 10).

Por outro lado, questiona-se: quem detém, de fato, legitimidade para discursar sobre a qualidade da educação? Conforme exposto, observa-se que os conceitos de qualidade educacional têm sido predominantemente elaborados por docentes, coordenadores pedagógicos, gestores escolares, representantes do poder executivo municipal, estadual e federal, bem como por organismos internacionais, tais como a UNESCO e o Banco Mundial.

Todavia, persiste uma lacuna significativa: qual é a percepção dos estudantes acerca da qualidade da educação? Em outras palavras, como esses sujeitos, destinatários finais do processo educativo, concebem e experienciam a qualidade educacional? Quais são suas expectativas em relação a uma educação de qualidade? Em que tipo de sociedade almejam viver e da qual desejam participar ativamente da construção?

Destaca-se, novamente, o texto em questão, a fim de problematizar as múltiplas perspectivas que a categoria “qualidade educacional” mobiliza no âmbito do processo educativo. Conforme apontado, tais perspectivas compreendem dimensões tanto intraescolares quanto extraescolares. No que concerne às dimensões intraescolares, o documento identifica quatro níveis analíticos: o nível do sistema, o nível da escola, o nível do professor e o nível do aluno. Este último, em particular, coloca em destaque a tríade acesso, permanência e desempenho escolar como eixos centrais da discussão.

> A satisfação e o engajamento ativo do aluno no processo de aprendizagem é fator de fundamental importância na permanência e no desempenho escolar. Isso, no entanto, começa no processo de escolha da escola. Essa escolha tem a ver com a visão que os pais, alunos e a comunidade em geral têm da escola. Há que se desejar estudar naquela escola em particular, tendo em vista, na maioria das vezes, as boas condições na oferta de ensino, a garantia de aprendizagem e a crença numa vida escolar acadêmica e profissional de sucesso (Dourado; Oliveira; Santos, 2007, p. 23).

Assim, a discussão desenvolvida ao longo deste capítulo evidencia que o discurso da qualidade da educação vem se constituindo como um campo de disputa simbólica e política, atravessado por diferentes projetos de sociedade em confronto. De um lado, observa-se a lógica do mercado, que reduz a qualidade educacional a indicadores mensuráveis, *rankings* e padrões de produtividade.

Por outro lado, persiste a defesa de uma qualidade social da educação, compreendida como direito fundamental e princípio emancipatório, que reconhece a complexidade dos processos educativos e a dignidade dos sujeitos. Nesse embate, torna-se imperativo problematizar não apenas quem detém legitimidade para definir os parâmetros de qualidade, mas, sobretudo, os silenciamentos que permeiam esse debate, especialmente a ausência da voz dos estudantes como sujeitos ativos na construção de sentidos sobre a própria educação que vivenciam.

Buscando aprofundar nossas reflexões sobre os discursos acerca da qualidade educacional, torna-se importante observar e analisar o que os Planos Nacionais de Educação (PNEs), a partir de 2014, vêm apresentando, uma vez que se constituem como importantes documentos nacionais orientadores das diretrizes educacionais do país. Assim, sem a pretensão de ampliar demasiadamente essa discussão, concentramos esta reflexão na comparação entre a Meta 7 do PNE 2014-2024 e a Meta 4 do Projeto de Lei do PNE 2024-2034. Ao realizar esse comparativo, observa-se uma significativa mudança na compreensão oficial do Estado brasileiro acerca do conceito de qualidade da educação. Embora ambos os documentos permaneçam orientados pela busca de uma educação básica de qualidade, é possível identificar uma reconfiguração dos elementos que constituem esse conceito.

A Meta 7 do PNE 2014-2024 propõe “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem”, sendo essa qualidade fortemente associada ao desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala e ao cumprimento das metas nacionais do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O plano estabelece metas numéricas progressivas para cada etapa da educação básica, utilizando principalmente indicadores produzidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) como referências para o acompanhamento da qualidade do ensino. Dessa forma, a qualidade passa a estar estreitamente vinculada ao desempenho escolar aferido por indicadores quantitativos, reforçando uma perspectiva de gestão orientada por

resultados e pela responsabilização das redes e escolas pelos desempenhos alcançados.

Já o Projeto de Lei do PNE 2024-2034, por sua vez, apresenta uma reestruturação das metas e dos objetivos do plano, deslocando a discussão sobre qualidade para uma perspectiva mais abrangente das diferentes dimensões da política educacional. Embora a Meta 4 esteja direcionada especificamente ao acesso, à permanência e à conclusão da educação básica, é nas diretrizes e nos objetivos gerais do novo plano que se evidencia uma concepção ampliada de qualidade. O documento destaca que as políticas educacionais devem ser orientadas pelos princípios da qualidade e da equidade, compreendendo que a melhoria da educação ultrapassa os resultados de aprendizagem e envolve também as condições de acesso, permanência, os processos educativos e o desenvolvimento integral dos estudantes. O quadro abaixo nos traz de forma mais clara este comparativo dos dois PNEs.

Quadro 7 – Comparativo PNE 2014-2024 e PLPNE 2024 - 2034

PNE 2014–2024 – Meta 7	**PNE 2024–2034 – Objetivo 4 (Metas 4.a, 4.b, 4.c e 4.d.)**
A qualidade é medida principalmente pelo desempenho em avaliações externas (IDEB) e pelo alcance de metas nacionais previamente definidas.	A qualidade passa a ser compreendida como permanência, trajetória escolar, conclusão na idade adequada, redução das desigualdades e inclusão.
Define metas numéricas para o IDEB em todas as etapas da educação básica.	Não estabelece metas nacionais para IDEB nem fixa notas numéricas de desempenho.
A aprendizagem aparece fortemente vinculada aos indicadores produzidos pelas avaliações em larga escala.	A aprendizagem é articulada ao direito de aprender, à equidade, à recomposição das aprendizagens e à redução das desigualdades.
O monitoramento concentra-se na evolução dos indicadores de desempenho.	O monitoramento incorpora indicadores de acesso, permanência, fluxo, aprendizagem e contexto social.

Fonte: Elaborado pela autora com base no PNE 2014-2024 e PLPNE 2024-2034.

Isso amplia o entendimento acerca do conceito de qualidade educacional. Enquanto o PNE 2014-2024 enfatiza indicadores de desempenho e metas numéricas, o novo PNE incorpora aspectos voltados à redução das desigualdades educacionais, à promoção da inclusão, à consideração dos percursos escolares dos estudantes e ao favorecimento do seu desenvolvimento integral. A qualidade deixa de ser compreendida única e exclusivamente a partir dos resultados das avaliações externas e passa a incluir dimensões relacionadas às condições de permanência na escola, à

equidade entre diferentes grupos sociais e aos processos pedagógicos desenvolvidos ao longo da trajetória escolar. Contudo, permanece a necessidade de problematizar como tais dimensões serão efetivamente concretizadas nas políticas e práticas educacionais.

No entanto, essa mudança discursiva não implica o abandono da lógica avaliativa desenvolvida ao longo das últimas décadas. O Projeto de Lei preserva o Sistema de Avaliação da Educação Básica como um dos principais mecanismos de acompanhamento e avaliação do Plano Nacional de Educação, estabelecendo que os indicadores produzidos por esse sistema continuem a subsidiar a elaboração, o monitoramento e a avaliação das políticas públicas educacionais. Além disso, ao longo do documento, diversas estratégias são apresentadas com o objetivo de fortalecer a utilização de avaliações diagnósticas, o acompanhamento dos resultados educacionais e a apropriação pedagógica das evidências produzidas pelos sistemas de avaliação. Mas algo nos trouxe bastante curiosidade ao ler a estratégia 4.2 da PLPNE 2024-2034 quando esta diz:

> Implementar políticas de construção ou reestruturação de escolas do ensino fundamental e do ensino médio, e de aquisição de equipamentos, especialmente em unidades que atendam estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e públicos-alvo das modalidades educacionais, de acordo com as necessidades dos estudantes e com garantia dos padrões nacionais de qualidade. (Brasil, 2024, p. 13).

O texto apresenta a ideia de padrões nacionais de qualidade; entretanto, ao percorrermos todo o Projeto de Lei, não identificamos de forma clara como esses padrões seriam definidos ou operacionalizados. Considerando um país tão diverso e territorialmente extenso como o Brasil, questiona-se como seria possível estabelecer um padrão único de qualidade e quais concepções de educação estariam presentes nessa definição. De maneira mais concreta, observa-se que o novo PNE mantém a cultura avaliativa consolidada nas políticas educacionais brasileiras desde a década de 1990. O que se percebe, contudo, é uma mudança na função atribuída às avaliações externas.

No PNE 2014-2024, as avaliações externas assumiam papel central na definição da qualidade da educação, enquanto no Projeto do PNE 2024-2034 elas permanecem como ferramentas estratégicas de monitoramento e gestão, porém inseridas em uma concepção mais abrangente de qualidade, que incorpora princípios

de equidade, inclusão, permanência e desenvolvimento integral dos estudantes. Dessa forma, a cultura avaliativa permanece como elemento estruturante da política educacional brasileira, ainda que passe a ser legitimada por um discurso que busca articular eficiência, justiça social e garantia do direito à educação.

Assim, conclui-se que qualquer tentativa de definir, operacionalizar e avaliar a qualidade da educação implica, necessariamente, explicitar os valores, interesses e projetos de sociedade que a fundamentam. Nesse sentido, torna-se imprescindível reafirmar o compromisso com uma educação pública, democrática e socialmente referenciada como horizonte ético-político a ser defendido.

4 A CULTURA DA AVALIAÇÃO EXTERNA NA ESCOLA PÚBLICA: UM OLHAR PARA AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

A presente seção tem como objetivo apresentar e analisar os dados empíricos à luz do referencial teórico que fundamenta este estudo, com ênfase na compreensão da cultura da avaliação externa no contexto da escola pública.

Trata-se de uma pesquisa de campo, de natureza exploratória, cujo corpus foi constituído a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com gestores escolares, coordenadores pedagógicos e técnicos das Secretarias Municipais de Educação de dois municípios do estado de Alagoas.

As narrativas dos sujeitos investigados possibilitam compreender como as políticas de avaliação em larga escala são apropriadas, ressignificadas e incorporadas às práticas de gestão e às estratégias pedagógicas, evidenciando tensões, desafios e impactos na organização do trabalho escolar.

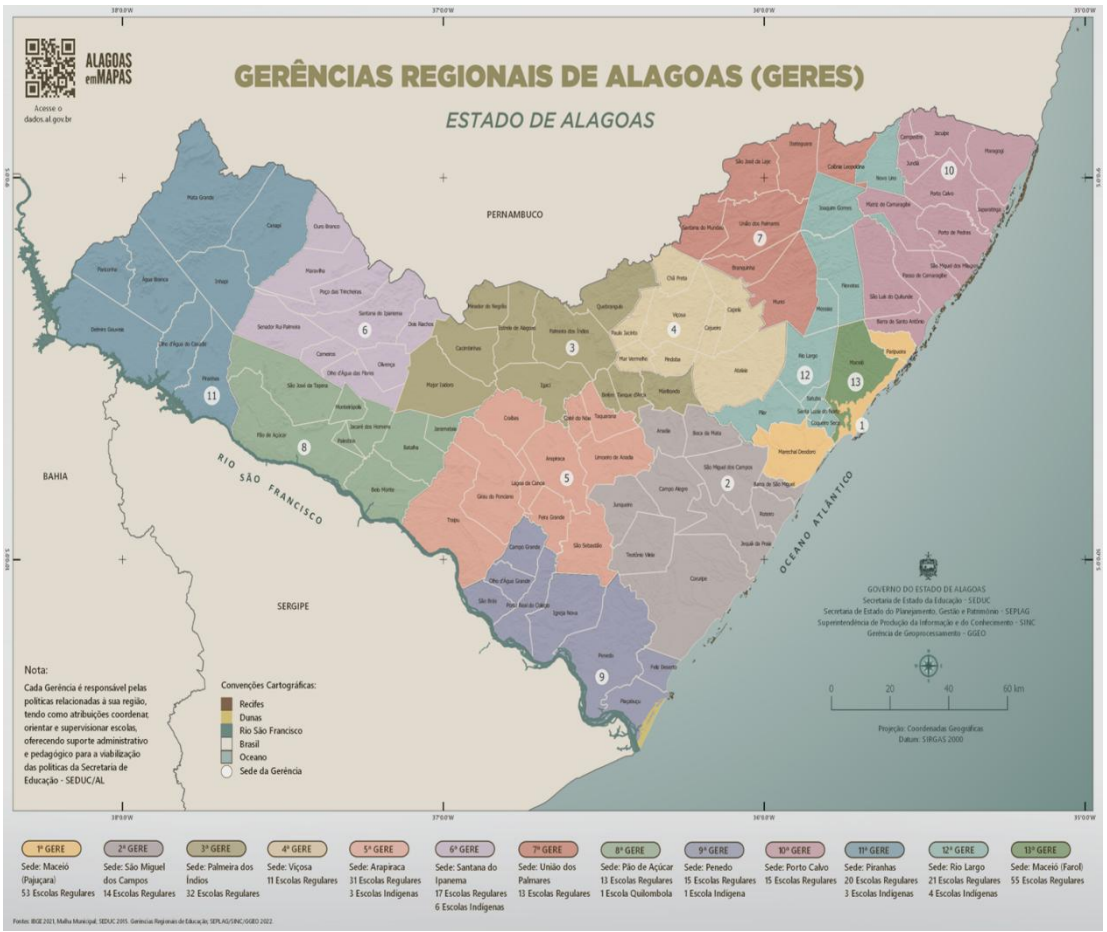
4.1 *Lócus* da Pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida em duas instituições públicas de ensino pertencentes à rede municipal de educação do estado de Alagoas. No que se refere ao contexto educacional, é importante situar que a educação alagoana está organizada em 13 (treze) Gerências Especiais de Educação (GEE), sendo cada uma delas vinculada a um conjunto de municípios responsáveis pela implementação das políticas educacionais nas diferentes regiões do estado. As atribuições das GEE envolvem a coordenação, a orientação e a supervisão das ações educacionais, bem como a oferta de formação continuada às escolas, por meio do suporte administrativo e pedagógico, com o objetivo de contribuir para a garantia da qualidade da educação pública alagoana (Alagoas, 2022).

Os municípios investigados neste estudo são Coruripe e Barra de São Miguel, ambos pertencentes à 2ª GEE. Além desses, a 2ª GEE também acompanha as redes educacionais de outros oito municípios: São Miguel dos Campos, Roteiro, Jequiá da Praia, Teotônio Vilela, Junqueiro, Campo Alegre, Boca da Mata e Anadia. Dessa forma, a escolha dos municípios investigados também se insere em um contexto regional comum de gestão, acompanhamento e implementação das políticas

educacionais, aspecto que contribui para a análise comparativa proposta neste estudo.

Figura 1 – Mapa das Gerências Regionais de Educação do Estado de Alagoas.



Fonte: Alagoas (2022).

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), o município de Coruripe possui área territorial de 897,431 km², população estimada em 50.414 habitantes e um total de 11.473 estudantes matriculados, conforme o Censo Escolar de 2024. Já o município de Barra de São Miguel apresenta área territorial de 74,332 km², população estimada em 7.944 habitantes e 1.862 estudantes matriculados, segundo o mesmo levantamento censitário.

Considerando esse contexto, optou-se por desenvolver a pesquisa em uma escola da rede municipal de ensino de cada um desses municípios, ambas atendendo turmas do 9º ano do Ensino Fundamental. Como critério de seleção das unidades escolares, definiu-se, no município de Coruripe, uma escola que apresentou o maior desempenho nos anos finais do Ensino Fundamental no Sistema de Avaliação da

Educação Básica de 2023. Em contrapartida, no município de Barra de São Miguel, selecionou-se uma escola que obteve o menor desempenho no mesmo sistema avaliativo e etapa de ensino.

Quadro 8 - Resultado do Ideb 2023 das Escolas Pesquisadas.

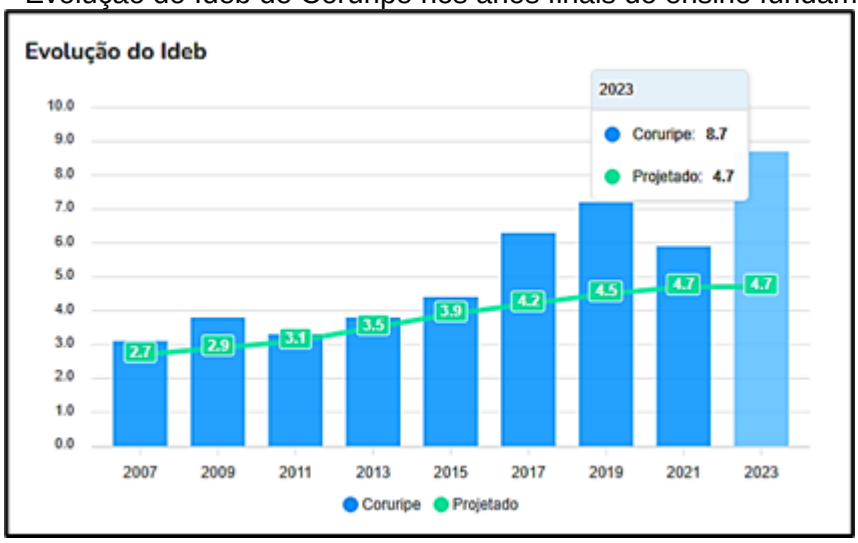
Instituição	IDEB 2023 - 9º ano EF
Escola 1	9.1
Escola 2	3.3

Fonte: INEP (2023).

A rede municipal de Coruripe contou, em 2023, com 11.299 matrículas, distribuídas nas seguintes modalidades de ensino: 1.945 na creche, 1.643 na pré-escola, 4.179 nos anos iniciais do ensino fundamental e 3.532 nos anos finais do ensino fundamental. Especificamente no 9º ano, a rede registrou 741 estudantes matriculados.

Nos últimos anos, a rede municipal de Coruripe apresentou uma evolução significativa em seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, conforme evidencia o gráfico de evolução do IDEB nos anos finais do ensino fundamental.

Gráfico 1 - Evolução do Ideb de Coruripe nos anos finais do ensino fundamental.

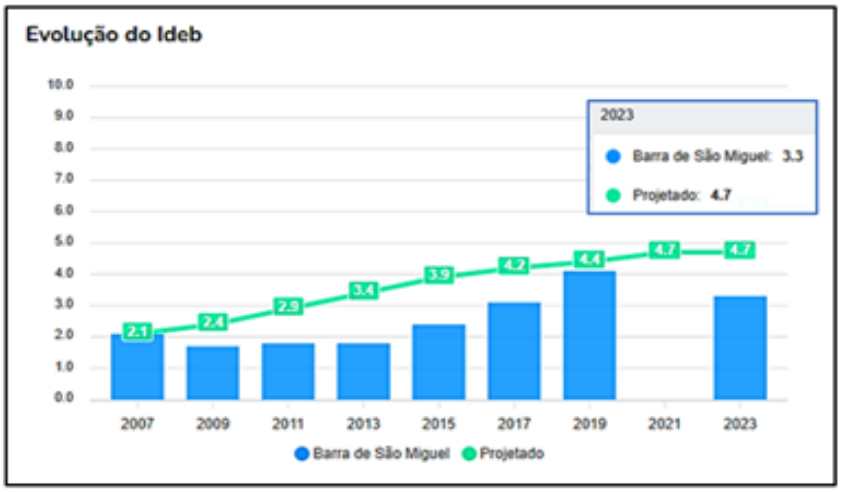


Fonte: Dados Qdu Ideb (2023).

Já a rede municipal de Barra de São Miguel apresenta dados educacionais diferentes dos de Coruripe. Assim como sua extensão territorial, os números relacionados aos dados educacionais também são menores, quando comparados. A

rede contou, em 2023, com 1.803 matrículas, distribuídas nas seguintes modalidades de ensino: 376 na creche, 260 na pré-escola, 655 nos anos iniciais do ensino fundamental e 512 nos anos finais do ensino fundamental. Especificamente no 9º ano, a rede registrou 125 estudantes matriculados.

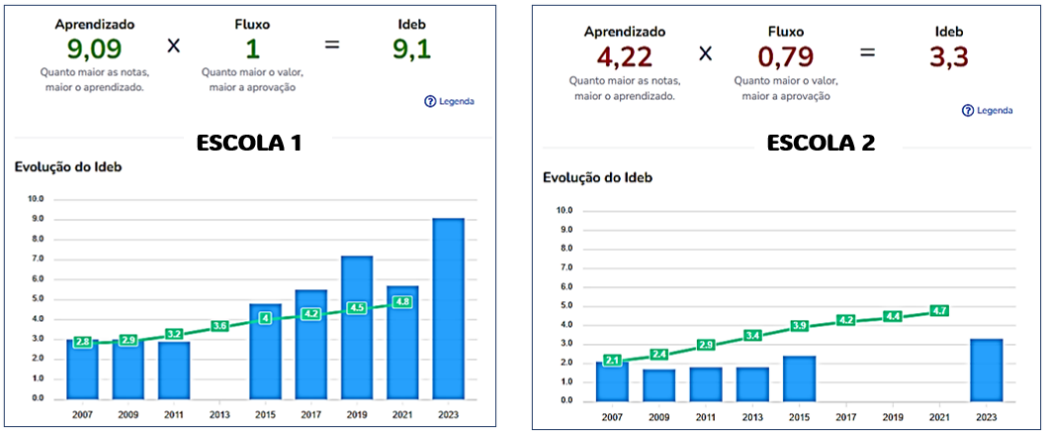
Gráfico 2 - Evolução do Ideb da Barra de São Miguel nos anos finais do ensino fundamental.



Fonte: Dados Qdu Ideb (2023).

Ambas as escolas se situam em área urbana e estão localizadas na região central de seus respectivos municípios. Um aspecto que chama atenção refere-se à dimensão das instituições no que diz respeito ao quantitativo de estudantes atendidos. Enquanto uma das escolas possui, em 2025, quatro turmas de 9º ano, a outra atende apenas uma turma nessa mesma etapa de ensino. No que se refere ao desempenho educacional, as escolas investigadas apresentaram, no ano de 2023, os resultados ilustrados no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Evolução do Ideb 2023 das escolas pesquisadas



Fonte: Dados Qdu Ideb (2023).

4.2 Caracterização dos participantes

A fim de garantir uma reflexão consistente sobre as realidades pesquisadas, o estudo teve como objetivo ouvir aqueles que atuam diretamente na elaboração, mediação e execução das políticas educacionais nas redes públicas de ensino. A escolha dos participantes fundamentou-se na compreensão de que esses sujeitos ocupam posições estratégicas na organização do trabalho pedagógico, vivenciando cotidianamente o planejamento, o monitoramento e a execução das ações educativas, bem como as demandas decorrentes das políticas de avaliação externa. Por atuarem em diferentes níveis, da Secretaria Municipal de Educação à gestão escolar e à coordenação pedagógica das unidades de ensino, esses profissionais apresentam elementos fundamentais para compreender como as políticas públicas são apropriadas, ressignificadas e materializadas no cotidiano das escolas.

É importante ressaltar que a escolha dos municípios analisados não teve como objetivo estabelecer uma comparação entre as redes de ensino ou produzir julgamentos acerca de seus resultados educacionais. A metodologia envolveu a análise de diferentes contextos, representativos de distintos desempenhos nas avaliações externas em larga escala, considerando que tais resultados podem desencadear diferentes formas de organização pedagógica, gestão educacional e responsabilização institucional. Assim, a pesquisa buscou compreender como a cultura da avaliação se manifesta em contextos concretos e distintos, evidenciando as

estratégias elaboradas pelas redes de ensino diante das demandas e dos dispositivos de controle instituídos pelas políticas de avaliação.

O quadro a seguir apresenta a caracterização dos participantes da pesquisa, a categoria à qual pertencem e a função exercida no contexto educacional investigado. Essa organização tem como objetivo proporcionar maior clareza quanto ao perfil dos sujeitos participantes e à sistematização das informações que fundamentam as análises desenvolvidas neste estudo.

Quadro 9 – Identificação dos participantes da pesquisa.

Identificação do participante	**Função**	**Município**
PC1	Coordenador(a) pedagógico(a) da Escola 1	**Município Coruripe**
PC2	Gestor(a) escolar da Escola 1	
PC3	Técnico(a) da Secretaria Municipal de Educação	
PB1	Coordenador(a) pedagógico(a) da Escola 2	**Município Barra de São Miguel**
PB2	Gestor(a) escolar da Escola 2	
PB3	Técnico(a) da Secretaria Municipal de Educação	
LEGENDA		
P = Participante C = município de Coruripe B = município de Barra de São Miguel	1 = cargo de coordenador pedagógico 2 = cargo de gestor escolar 3 = cargo de técnico da Semed	

4.3 Caminhos pedagógicos desenvolvidos pelo município para o alcance dos resultados nas avaliações externas

É possível observar, a partir de uma análise teórica do campo das políticas educacionais, como os princípios gerencialistas vêm conquistando espaço nas reformas educacionais implementadas ao longo das últimas décadas, movimento que também se manifesta de forma significativa no contexto da educação brasileira. A partir da década de 1990, discursos e práticas fundamentados na racionalidade gerencial consolidam-se, influenciando diretamente as ações pedagógicas e as estratégias desenvolvidas no cotidiano da escola pública.

Nessa perspectiva, a lógica mercadológica e os princípios neoliberais passam a ocupar posição central na regulação dos sistemas de ensino, influenciando a atuação dos profissionais da educação e orientando suas práticas por meio de

dispositivos de controle, responsabilização e avaliação de resultados. Esse processo contribui para a reconfiguração das relações estabelecidas no cotidiano escolar e para a redefinição dos sentidos atribuídos ao trabalho educativo.

De acordo com Vieira (2017), a cultura avaliativa orientada pelos pressupostos gerenciais contribui para a descaracterização da escola enquanto espaço de construção de conhecimentos, ao privilegiar uma lógica fundamentada em princípios mercadológicos em detrimento da gestão democrática prevista nos documentos educacionais. Nessa mesma direção, Rosário (2019) destaca que o modelo gerencial impacta tanto a organização das propostas político-pedagógicas quanto a dinâmica de funcionamento escolar, tensionando princípios como autonomia e participação.

A análise das entrevistas realizadas no município de Coruripe permite identificar diferentes caminhos pedagógicos construídos pela rede municipal para o alcance dos resultados nas avaliações externas, especialmente no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). As narrativas das participantes evidenciam que o município consolidou uma cultura de acompanhamento sistemático, monitoramento pedagógico e utilização de estratégias alinhadas às habilidades requeridas pelas avaliações em larga escala. Para Afonso (2007, p. 14), os exames padronizados constituem “[...] dispositivos de controle por parte do Estado, relativamente ao que se ensina (e como se ensina) nas escolas públicas, e simultaneamente, promover pressões competitivas entre os estabelecimentos de ensino público”.

Entre os principais caminhos pedagógicos identificados, destaca-se, inicialmente, o fortalecimento do monitoramento e do acompanhamento pedagógico realizado pela Secretaria Municipal de Educação. Segundo a técnica da SEMED de Coruripe, o diferencial da rede está justamente no acompanhamento sistemático realizado pelo município, ressaltando que as escolas são acompanhadas semanalmente e recebem orientações pedagógicas direcionadas às habilidades contempladas nas avaliações externas. Esse acompanhamento constitui um elemento central da cultura avaliativa da rede, funcionando simultaneamente como instrumento de orientação, intervenção pedagógica e regulação das práticas escolares.

> **PC3** - Aqui a gente tem um alinhamento, uma proposta pedagógica, o diferencial da rede é o monitoramento e o acompanhamento que a SEMED faz, né? Isso é uma cultura que a SEMED já tem há muito tempo e que prevaleceu e que a gente percebe que dá resultado acompanhar as escolas semanalmente. Ver a proposta que a escola

> tem, levar propostas também pedagógicas que direcionem ao trabalho do professor, inclusive envolvendo as habilidades das avaliações externas. Então o monitoramento e o acompanhamento fazem a diferença para que obtenha resultados significativos.

Outro caminho identificado refere-se à elaboração de planos de ação alinhados à matriz do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Conforme relatado pela técnica da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), cada escola possui um plano estruturado com foco no desenvolvimento das habilidades previstas pela matriz avaliativa. Freire (1975) já alertava para as consequências de uma educação reduzida à mera transmissão de conteúdos prescritos pelo Estado.

Em sua obra, o autor critica a lógica da educação bancária e a centralidade atribuída à memorização de conteúdos voltados exclusivamente para a realização de provas. Na contemporaneidade, essa preocupação ressignifica-se por meio das avaliações externas em larga escala e do consequente ranqueamento das instituições públicas de ensino, mecanismos que tendem a fortalecer uma cultura de responsabilização e de centralidade nos resultados, em detrimento de uma formação crítica e emancipatória.

Observa-se, portanto, uma organização pedagógica centrada nas competências e habilidades priorizadas pelas avaliações externas, evidenciando uma aproximação entre o currículo e a matriz avaliativa. Bonamino e Sousa (2012) já advertiam que os efeitos das avaliações externas extrapolam a mensuração da aprendizagem e alcançam a organização do trabalho pedagógico. Quando os resultados dessas avaliações passam a fundamentar políticas de responsabilização forte, instaura-se uma lógica de performatividade que incentiva escolas e professores a priorizarem aquilo que será mensurado, fenômeno denominado pelas autoras de **“**ensinar para o teste”.

> **PC3** - ...o maior ponto de partida é o planejamento que é feito por meio de um plano de ação e que desse plano de ação vem questões de desenvolvimento para alfabetização, é a construção do protagonismo dos estudantes para que eles sejam atuantes e queiram estar na sala de aula e todas as ações voltadas às habilidades. A proposta maior é que as habilidades sejam explanadas em sala de aula. Então esse plano já é alinhado a matriz das avaliações externas, que vem dando resultado. Cada escola da rede tem um plano de ação com esse desenvolvimento.

As entrevistas também revelam a forte presença das avaliações diagnósticas e simulados como instrumentos pedagógicos permanentes. A técnica da SEMED afirma que os simulados são realizados mensalmente com o objetivo de diagnosticar a aprendizagem e subsidiar intervenções pedagógicas. A gestora escolar reforça essa perspectiva ao destacar que o ano letivo foi marcado por “muitos simulados, quizzes, apresentações, pesquisas e provas”, evidenciando a centralidade das práticas avaliativas no cotidiano escolar.

> **PC3** ...A visão não é treinar os estudantes, é diagnosticar sempre para verificar se eles estão aptos na série que se encontram, se eles realmente estão aprendendo as habilidades, que as habilidades são a proposta da série em que eles se encontram, que ele deve aprender. Então, assim, esse desenvolvimento de simulados mensais, não como uma avaliação formativa ou de transição, mas sempre diagnóstico para analisar os dados e o desempenho dos alunos, como eles estão na rede. Então, isso daí vem impactando muito e faz a diferença e traz resultados para a gente, porque a partir disso, dessa ação, é que a gente pode fazer as intervenções na rede para garantir a melhoria sempre.

> **PC2 -** Bom, os nossos caminhos foram longos. Nossos caminhos, nós trabalhamos muito as nossas estratégias foram muitos simulados, muito quiz, muita apresentação de trabalho, muita feira de ciências. A gente se deteve muito nos simulados, a realidade foi essa. O ano inteiro a gente passou realmente com aulões, simulados, provas, trabalhos, apresentações, pesquisas. Foi um ano bastante intenso.

As entrevistas realizadas no município de Barra de São Miguel evidenciam a construção de diferentes caminhos pedagógicos voltados à melhoria dos resultados nas avaliações externas, especialmente no Saeb. As falas das participantes revelam uma forte articulação entre formação continuada, monitoramento pedagógico, avaliações diagnósticas, recomposição da aprendizagem e fortalecimento do vínculo socioemocional dos estudantes.

Um dos principais caminhos pedagógicos identificados nas entrevistas refere-se ao investimento intensivo na formação continuada dos professores. A técnica da SEMED destaca que o município ofertava formações periódicas para docentes de Língua Portuguesa e Matemática.

> **PB3** - Primeiro a gente teve os cursos que tinham professores de língua portuguesa e matemática... Eles davam cursos, eles vinham pra cá dia de sábado, os professores de matemática e de língua portuguesa. A gente contratou e eles já vinham passando com os professores, questionários, aquela forma que eles já conhecem, né? Então passava todas aquelas dicas para o professor, para o professor

> trabalhar com os alunos na sala de aula... Então eles já davam plano de aula já para os professores, as questões para que eles trabalhassem com os alunos na sala de aula. Então o professor ele foi bem trabalhado para isso, para que os nossos alunos tivessem uma boa formação.

Além disso, a coordenadora reforça que as formações estavam vinculadas à parceria também com o programa do governo do estado de Alagoas intitulado como Escola 10[1]. A formação docente aparece, portanto, como eixo estruturante das ações pedagógicas do município.

> **PB1** - Primeiro, as formações continuadas de grande importância. E essas formações estão vinculadas à Escola 10, a parceria, e também os trabalhos que nós realizamos na escola.

Outro caminho identificado foi a utilização de oficinas pedagógicas e reforço escolar no contraturno. A técnica da SEMED relata que professores específicos de Língua Portuguesa e Matemática atuavam diretamente com os estudantes no contraturno, buscando fortalecer as habilidades cobradas nas avaliações externas. A gestora também confirma a presença desses profissionais de reforço, apontando essa estratégia como uma das principais ações da Secretaria de Educação.

> **PB3** - Fora os professores de sala, ainda tinha matemática e língua portuguesa que tinha os professores no contraturno então, os alunos estão bem assistidos.
> **PB2** - Bom, foi fornecida a escola dois profissionais da área de língua portuguesa e matemática para que no contraturno a gente conseguisse dar um reforço para esses alunos.

As entrevistas evidenciam ainda a adoção de materiais pedagógicos específicos voltados ao Saeb. Segundo a gestora, os professores receberam cadernos direcionados às habilidades e descritores das avaliações externas, especialmente em Língua Portuguesa e Matemática. Esses materiais buscavam orientar o trabalho pedagógico em sala de aula e alinhar as práticas docentes às exigências das avaliações em larga escala.

> **PB2** - E também a qualidade do material que nos foi repassado para o professor. Foi um material mais adequado para somente ser trabalhado o Saeb com eles.

[1] Lei nº 8.048, de 23 de novembro de 2018.Institui o programa Escola 10 com a finalidade de garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes da educação básica de todas as redes públicas de alagoas, define as diretrizes gerais, e dá outras providências.

Outro elemento recorrente nas falas refere-se à utilização sistemática de simulados, aulões e avaliações diagnósticas. A coordenadora destaca que os “aulões”, os simulados e o programa “Avalia Barra” constituíram instrumentos centrais para monitorar o desempenho dos estudantes e elevar os índices do município.

A técnica da SEMED também menciona o acompanhamento constante por meio de plataformas e avaliações externas, como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) e o Sistema de Avaliação, Monitoramento e Intervenção (SAMI), que é uma Empresa responsável em realizar avaliações diagnósticas, análise de dados educacionais e apoio ao planejamento pedagógico de municípios e escolas.

> **PB1** - E também tinha uma nova estratégia, que foi o Avalia Barra. O Avalia Barra, eram avaliados os alunos de português e matemática do sexto ao nono ano.

> **PB3 -** ... a gente trabalhou visando que eles tivessem um bom desempenho, não só no SAEB, porque além do SAEB, o SAEB foi o principal, mas a gente teve algumas avaliações que eles fizeram também, como o SAMI que eles fizeram, também tem a do CNCA que eles também fazem, os professores aplicam, então todas essas avaliações é visando o que? Um melhor aproveitamento deles, então quando eles chegarem no SAEB, já tá bem assim, ah, eu conheço esse formato de questão, ah, é fácil de resolver, porque tem que ter prática [...].

A análise das entrevistas realizadas nos municípios de Coruripe e Barra de São Miguel evidencia importantes pontos de convergência nas estratégias pedagógicas desenvolvidas para o alcance dos resultados nas avaliações externas. Embora cada rede apresente especificidades organizacionais, os discursos dos participantes revelam aproximações significativas na forma como a cultura da avaliação externa vem orientando o trabalho pedagógico das escolas e das Secretarias Municipais de Educação. Uma prática já mencionada por Afonso 2007 quando ele afirma:

> [...] indutores de quase-mercados educacionais ou propiciadores de formas espúrias de competição e emulação entre os principais actores escolares; redefiniram os princípios da formação inicial e continuada de professores e introduziram alterações profundas nas respectivas carreiras, ocorrendo, por vezes, a implementação de modelos de avaliação dos próprios profissionais de ensino em estreita relação com a produção de resultados acadêmicos dos alunos, resultados esses mensuráveis (não apenas, mas sobretudo) por intermédio dos referidos exames externos. Tudo isto, sob a justificação do necessário aumento da competitividade econômica, da eficiência e eficácia do Estado e da melhoria da qualidade da educação escolar (Afonso, 2007, p. 17).

As entrevistas também revelam convergência quanto à centralidade atribuída aos resultados educacionais e aos indicadores de desempenho. Em ambos os municípios, observa-se forte preocupação com metas, índices e melhoria dos resultados do Saeb, evidenciando a consolidação de uma cultura de responsabilização e monitoramento dos resultados escolares. Os discursos demonstraram que os indicadores passaram a orientar decisões pedagógicas, práticas de gestão e intervenções institucionais.

4.4 A cultura da avaliação e sua relação com a concepção de educação de qualidade

Conforme apontam Silva e Carvalho (2021), as reformas educacionais implementadas a partir da década de 1990, fundamentadas nos pressupostos neoliberais e na administração pública gerencial, promoveram uma redefinição do papel do Estado, que deixou de atuar predominantemente como provedor para assumir funções de regulação e avaliação das políticas educacionais.

Nesse contexto, consolidou-se uma cultura de avaliação e responsabilização por resultados, que atribui às escolas e aos profissionais da educação a responsabilidade pelo desempenho dos estudantes. Os autores argumentam que a expansão das avaliações em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), fortaleceu uma concepção de qualidade fortemente vinculada a indicadores quantitativos, reforçando princípios de eficiência, produtividade e competitividade no ambiente escolar.

Silva e Carvalho (2021) também evidenciam que essa lógica impacta diretamente a organização curricular e as práticas pedagógicas, favorecendo a adoção de estratégias voltadas ao treinamento dos estudantes, à intensificação da aplicação de simulados e à priorização das disciplinas contempladas pelas avaliações externas, especialmente Língua Portuguesa e Matemática. Os autores defendem, contudo, que a qualidade da educação não pode ser reduzida aos resultados obtidos em testes padronizados, uma vez que envolve múltiplas dimensões, entre elas as condições de trabalho, a infraestrutura, a valorização dos profissionais, a gestão

democrática e a participação da comunidade escolar, aspectos frequentemente secundarizados pela lógica gerencial.

Os dados obtidos por meio das entrevistas realizadas no município de Coruripe revelam que a cultura da avaliação externa ocupa posição central na organização das práticas pedagógicas da rede municipal e está diretamente associada à concepção de educação de qualidade expressa pelos sujeitos entrevistados. As narrativas evidenciam uma compreensão de qualidade educacional fortemente vinculada ao acompanhamento sistemático da aprendizagem, ao monitoramento dos resultados e à melhoria dos indicadores educacionais.

Ao refletir sobre a qualidade da educação, é necessário compreender que essa categoria não constitui uma realidade dada, neutra ou previamente estabelecida. Nessa perspectiva, Sousa (2008) defende que a ideia de qualidade é construída a partir dos valores e das concepções filosóficas, sociais e políticas dos sujeitos que a formulam, de modo que os critérios e enfoques adotados nos processos de avaliação refletem escolhas axiológicas específicas. Assim, a definição do que se entende por qualidade da educação está intrinsecamente relacionada aos interesses e às concepções das instituições e dos sujeitos responsáveis pela formulação e implementação das políticas públicas.

A concepção de educação de qualidade presente nas entrevistas está fortemente relacionada à capacidade da escola de garantir uma aprendizagem passível de ser evidenciada pelos resultados das avaliações externas. A técnica da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) afirma que o município trabalha “com qualidade e equidade” e que todas as ações da rede são direcionadas para assegurar a aprendizagem dos estudantes. Observa-se, portanto, uma associação entre qualidade educacional, desempenho acadêmico e garantia da aprendizagem monitorada por meio das avaliações externas.

> **PC3** - a gente trabalha aqui com qualidade e equidade, direito garantido para todos. Então assim, os recursos que utilizamos também contribuem para favorecer esse desenvolvimento por meio das avaliações. Então, a rede trabalha acerca de qualidade e equidade para todos. A gente divide aqui por eixos, por exemplo, e todas as avaliações que são aplicadas no centro são aplicadas lá no eixo Pindorama, na última escola. Então, é garantia mesmo que tenha, que ocorra a aprendizagem deles por meio das avaliações.

Outro aspecto importante identificado nas entrevistas refere-se à relação entre qualidade educacional e gestão por resultados. As falas revelam uma preocupação constante com o cumprimento de metas, a melhoria dos indicadores e a elevação do desempenho escolar. A gestora e a coordenadora pedagógica afirmam que as estratégias pedagógicas são continuamente aperfeiçoadas com o objetivo de alcançar melhores resultados nas avaliações externas. Essa perspectiva aproxima-se da lógica gerencial da educação, na qual os indicadores passam a funcionar como parâmetros de eficiência e qualidade do trabalho escolar.

Conforme Silva (2025), as avaliações externas, ao se constituírem como instrumentos centrais das políticas educacionais contemporâneas, passam a orientar a definição de metas, prioridades e estratégias voltadas à elevação dos indicadores de desempenho escolar. Nesse contexto, o trabalho docente assume posição estratégica na materialização dessas políticas no cotidiano das instituições de ensino, uma vez que sua prática passa a ser orientada e acompanhada em função dos resultados esperados. Tal dinâmica contribui para a intensificação dos mecanismos de monitoramento, controle e responsabilização sobre a atuação dos professores, reforçando a centralidade da avaliação como dispositivo regulador das práticas pedagógicas.

> **PC2 -** Ela contribui a partir do momento que a gente vê que os resultados, os valores, cada vez mais eles vão ser intensificados. Então a gente percebe que realmente é uma cultura que vale a pena a gente permanecer com ela. É uma avaliação que cresce, a gente vê os resultados positivos.
>
> **PC1 -** É uma contribuição positiva, pois os alunos, além de perceberem a preocupação que nós temos com eles, com o conhecimento deles, a aprendizagem flui de maneira satisfatória e tranquila, sem pressão. Eles conseguem assimilar o que eles realmente devem assimilar.

Outro ponto importante refere-se à valorização docente como elemento da qualidade educacional. A técnica da SEMED afirma que o professor precisa estar valorizado e motivado para desenvolver um trabalho significativo em sala de aula. Essa percepção amplia parcialmente a concepção de qualidade para além dos resultados quantitativos, incluindo também condições de trabalho e reconhecimento profissional.

> **PC3** - Como garantia de tudo aquilo que a gente falou, o foco principal é o estudante, que ele realmente aprenda, que ele tenha educação pública de qualidade, significativa, que ele tenha perspectiva de futuro. Mas, por meio disso também, a gente lembra do professor, a valorização que tem com o professor, para que o professor esteja bem na sala de aula, para que ele transmita seus conhecimentos para os alunos. E isso é muito importante, que também o professor se sinta valorizado, para que ele desenvolva o seu trabalho, porque o professor é a fonte principal. Ele é a pessoa responsável para fazer essa transformação na vida dos estudantes. Então, assim, a valorização quanto ao professor, ela contribui, ela muda significativamente a sala de aula.

Refletir sobre a qualidade da educação implica reconhecer que essa não é uma responsabilidade exclusiva da escola ou dos professores. É necessário compreender que a valorização docente deve ser tratada com a devida seriedade, o que envolve assegurar infraestrutura adequada, investimentos permanentes, políticas de formação inicial e continuada, remuneração digna e condições de trabalho que possibilitem o desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes com as necessidades dos estudantes e com a realidade em que a escola está inserida.

Sob essa perspectiva, a qualidade educacional é construída pela articulação de diferentes dimensões, como as condições socioeconômicas dos estudantes, o currículo, a gestão escolar, o financiamento da educação e as políticas públicas voltadas à garantia do direito à aprendizagem. Dessa forma, promover uma educação de qualidade significa criar oportunidades equitativas para todos os sujeitos da comunidade escolar, reconhecendo que o compromisso com esse objetivo deve ser compartilhado entre o Estado, a escola e a sociedade (Silva; Silva; Gomes, 2019).

Com base nas entrevistas realizadas no município de Barra de São Miguel, evidencia-se que a cultura da avaliação externa vem se consolidando como elemento estruturante das práticas pedagógicas da rede municipal e está diretamente relacionada à concepção de educação de qualidade construída pelos sujeitos entrevistados. Um dos primeiros aspectos identificados refere-se ao fortalecimento recente da cultura avaliativa no contexto municipal. A gestora afirma que essa cultura começou a se consolidar há pouco tempo. Sua fala revela que a avaliação externa passou, gradativamente, a reorganizar as práticas pedagógicas da rede, tornando-se uma referência para o acompanhamento do desempenho dos estudantes.

> **PB2** - A cultura de avaliação começou com a avaliação externa do MEC, que até então não era, não tinha essa cultura não. A gente tinha aquelas avaliações mensais, bimestrais que faziam parte do cotidiano

> do aluno. E, no máximo, a gente tinha uma Olimpíada de Matemática, que acontecia uma vez no ano. Mas essa questão cultural de estar fazendo o tempo inteiro avaliações começou há uns três anos pra cá, mas especificamente nessa escola há uns dois anos.

As entrevistas também revelam que a concepção de qualidade educacional em Barra de São Miguel não se limita apenas aos resultados quantitativos, incorpora também dimensões socioemocionais e motivacionais. A técnica da SEMED destaca a realização de formações socioemocionais realizadas pela empresa contratada *Learningset* (empresa especializada em educação**,** formação continuada, e desenvolvimento socioemocional) para professores e estudantes. A gestora reforça que o apoio psicológico e a melhoria das relações entre professor e aluno contribuíram significativamente para transformar o ambiente escolar. Assim, a qualidade educacional é associada não apenas ao desempenho acadêmico, mas também à construção de vínculos escolares.

> **PB3** - Depois, a gente teve learningset, que foi uma empresa também que foi contratada, que também dava esse apoio, tanto matemática quanto português. E na learningset também, aí foi quando veio o socioemocional, que a gente viu que precisava, né? Então, trabalhamos com os professores e também trabalhamos com os alunos, No total foram quatro formações, foram seis formações para o professor e para os alunos do sócio emocional.

> **PB2** - Eu acho que toda estratégia que foi utilizada, ela impactou no professor de forma positiva, porque ele teve apoio psicológico, porque ele teve apoio de material, coisa que ele não tinha antes. E assim, terminou sendo até a forma como o professor se relacionou com o aluno em sala de aula, que criou um vínculo emocional maior, que também não tinha.

Entretanto, apesar da valorização das dimensões socioemocionais e da aprendizagem significativa, as entrevistas revelam que a cultura da avaliação em Barra de São Miguel permanece fortemente vinculada aos indicadores de desempenho e à lógica de melhoria dos resultados externos. Conforme já assinalava Ball (2002), a performatividade dos profissionais da educação torna-se um elemento central para a consolidação de um modelo político-pedagógico orientado pela lógica do mercado e pelos pressupostos do gerencialismo.

Nesse contexto, são produzidas profundas intervenções no trabalho pedagógico, por meio de orientações e mecanismos de regulação que, formulados em instâncias externas, chegam às escolas e passam a orientar as práticas educativas.

As avaliações passam a orientar práticas pedagógicas, formações docentes, reorganização curricular e definição das prioridades educacionais da rede.

> **PB1** – [...] as formações foram com várias áreas, então os formadores vinham de língua portuguesa, vinham de matemática, vinham de história e geografia, onde os professores de geografia trabalhavam os descritores do Saeb, história também, então não só foi um olhar língua portuguesa e matemática.

Em Barra de São Miguel, a qualidade educacional aparece associada à melhoria dos indicadores educacionais, ao monitoramento contínuo da aprendizagem, à preparação dos estudantes para as avaliações externas, ao fortalecimento das dimensões socioemocionais e à construção de estratégias pedagógicas voltadas à obtenção de melhores resultados educacionais.

Entretanto, embora ambas as redes enfatizem a avaliação como instrumento diagnóstico e de melhoria da aprendizagem, observa-se que a concepção de qualidade educacional permanece fortemente vinculada ao desempenho nos indicadores externos. As falas revelam uma lógica segundo a qual a eficácia das estratégias pedagógicas é frequentemente aferida pelos resultados alcançados nas avaliações e pela elevação dos indicadores educacionais. Assim, a qualidade da educação tende a ser associada à capacidade da rede de ampliar seu desempenho mensurável, reforçando a centralidade da cultura avaliativa na definição do que é compreendido como educação de qualidade.

4.5 Estratégias pedagógicas planejadas e executadas no âmbito municipal

Sendo estratégia um “[...] conjunto de planos, métodos ou ações planejadas desenvolvidos para alcançar um objetivo específico ou superar desafios” (Estratégia, 2026), pode-se compreender as estratégias pedagógicas como esse conjunto de planos, métodos e ações planejados no âmbito educacional para alcançar determinados objetivos e metas. Em realidade, não há prática educativa sem estratégia; de modo mais amplo, poucas ações humanas se concretizam sem algum tipo de planejamento estratégico. O que se observa, entretanto, é que, ao estarem inseridas em uma cultura de avaliação, as redes de ensino passam a elaborar ou a reorganizar seus planos estratégicos em função das metas estabelecidas pelo Estado Avaliador.

Segundo Dias Sobrinho (2005), ao refletir sobre a avaliação educacional, é necessário compreendê-la como um campo complexo, atravessado por questões epistemológicas, políticas, éticas e técnicas, o que a caracteriza como uma prática permeada por valores e, portanto, não neutra. Para o autor, toda avaliação está vinculada a determinadas concepções de mundo e a projetos de sociedade, produzindo efeitos que extrapolam o objeto imediatamente avaliado.

Assim, as avaliações, quando incorporadas como estratégias de gestão e de regulação, estimulam transformações nas instituições e nos sistemas de ensino, afetando concepções de qualidade, modelos administrativos, currículos e práticas pedagógicas. Desse modo, a avaliação ultrapassa sua dimensão estritamente técnica e passa a constituir um campo de disputas entre diferentes projetos de educação e de sociedade, nos quais interesses políticos, filosóficos e econômicos frequentemente se sobrepõem às questões meramente metodológicas.

O quadro a seguir apresenta as principais estratégias pedagógicas planejadas e executadas pelas redes de ensino investigadas, evidenciando os caminhos percorridos na busca pelo alcance das metas educacionais estabelecidas e pela melhoria dos indicadores de desempenho. Considerando o contexto da cultura da avaliação e a busca por resultados, observou-se que as redes pesquisadas desenvolveram um conjunto de ações voltadas ao fortalecimento das aprendizagens e à elevação dos indicadores obtidos em edições anteriores das avaliações externas.

Tais estratégias revelam não apenas os mecanismos mobilizados para a obtenção de melhores resultados, mas também as formas pelas quais as políticas de avaliação em larga escala são apropriadas, reinterpretadas e traduzidas em práticas no cotidiano das escolas. Desse modo, o quadro possibilita compreender como cada rede se organizou estrategicamente diante das exigências do Estado Avaliador, buscando alcançar as metas projetadas e materializar uma determinada concepção de qualidade da educação, fortemente associada ao desempenho dos estudantes e aos indicadores produzidos pelos sistemas de avaliação.

Quadro 10 – Dimensões analisadas nos municípios foco da pesquisa.

DIMENSÕES ANALISADAS	CORURIPE	ENTREVISTA EM QUE APARECE	BARRA DE SÃO MIGUEL	ENTREVISTA EM QUE APARECE
Planejamento pedagógico	Planos de ação alinhados às habilidades e	Técnica da SEMED; Gestora	Planejamento articulado às formações,	Técnica da SEMED; Coordenadora

	descritores do SAEB		oficinas e Avalia Barra.	
Monitoramento pedagógico	Acompanhamento semanal das escolas e monitoramento contínuo dos resultados.	Técnica da SEMED; Gestora	Monitoramento por plataformas, avaliações e coordenação pedagógica.	Técnica da SEMED; Coordenadora
Avaliações Diagnósticas	Simulados mensais e diagnósticos para intervenção pedagógica.	Técnica da SEMED; Gestora	Simulados, aulões, SAMI, CNCA e Avalia Barra.	Técnica da SEMED; Coordenadora
Formação continuada	Formação articulada ao acompanhamento pedagógico interno.	Técnica da SEMED; Coordenadora	Oficinas, formações aos sábados e empresas especializadas.	Técnica da SEMED; Coordenadora; Gestora
Estratégias metodológicas	Metodologias ativas, quizzes, pesquisas e protagonismo estudantil.	Coordenadora; Gestora	Oficinas pedagógicas, nivelamento e recomposição da aprendizagem.	Coordenadora
Uso de tecnologias	Uso de TikTok, celulares, tablets e notebooks em sala de aula.	Coordenadora	Uso de plataformas e materiais específicos do SAEB.	Técnica da SEMED; Gestora
Dimensão socioemocional	Escuta ativa e valorização docente.	Coordenadora; Técnica da SEMED	Apoio psicológico, palestras motivacionais e formações socioemocionais.	Técnica da SEMED; Gestora; Coordenadora
Engajamento Estudantil	Estratégias atrativas para despertar interesse e protagonismo.	Coordenadora	Busca ativa, ações motivacionais e fortalecimento dos vínculos escolares.	Coordenadora; Gestora
Busca Ativa e fluxo escolar	Menções relacionadas à permanência e participação dos estudantes.	Técnica da SEMED	Busca ativa realizada inclusive para garantir participação no SAEB.	Coordenadora
Currículo e Saeb	Planejamento alinhado à matriz das avaliações externas.	Técnica da SEMED	Materiais e oficinas organizados a partir dos descritores do SAEB.	Técnica da SEMED; Gestora; Coordenadora
Concepção de qualidade educacional	Qualidade vinculada à aprendizagem, equidade e resultados.	Técnica da SEMED; Gestora	Qualidade associada aos resultados, vínculos emocionais e compromisso coletivo.	Técnica da SEMED; Gestora

Papel da Avaliação	Avaliação como diagnóstico e instrumento de intervenção pedagógica.	Técnica da SEMED; Gestora	Avaliação como preparação, monitoramento e reflexão institucional.	Técnica da SEMED; Gestora
Centralidade dos Indicadores	Ênfase em metas, habilidades e melhoria dos resultados educacionais.	Técnica da SEMED; Gestora	Forte preocupação com índices, manutenção de resultados e premiações.	Técnica da SEMED; Gestora
Valorização docente	Professor como peça central para garantia da aprendizagem e qualidade.	Técnica da SEMED	Formação e apoio emocional ao professor para melhorar o desempenho escolar.	Técnica da SEMED; Gestora
Intervenções Pedagógicas	Intervenções definidas a partir das habilidades em atenção identificadas nos diagnósticos.	Técnica da SEMED; Gestora	Recomposição da aprendizagem e estratégias voltadas aos alunos com dificuldades.	Coordenadora
Cultura avaliativa	Cultura já consolidada e naturalizada na rede municipal.	Técnica da SEMED; Gestora	Cultura avaliativa recente, intensificada nos últimos anos.	Gestora; Técnica da SEMED

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas.

A análise comparativa das entrevistas realizadas nos municípios de Coruripe e Barra de São Miguel evidencia que as avaliações externas ocupam posição central na organização das estratégias pedagógicas em ambas as redes de ensino, ainda que assumam configurações distintas em cada contexto, conforme já discutido à luz de Dardot e Laval (2016).

Em ambos os municípios, o planejamento pedagógico, o acompanhamento dos resultados, as avaliações diagnósticas, a formação continuada e as intervenções pedagógicas são, em grande medida, orientados pelas habilidades, pelos descritores e pelas matrizes de referência do SAEB. Esse movimento evidencia que a cultura da avaliação externa não se restringe à aplicação de testes em larga escala, mas passa a reestruturar a rotina escolar, impactando diretamente as práticas de gestão, coordenação pedagógica e ensino.

No que se refere a Coruripe, os dados sugerem a existência de uma cultura avaliativa mais consolidada e institucionalizada, expressa em planos de ação alinhados às competências do SAEB, acompanhamento sistemático das escolas, aplicação periódica de simulados e intervenções fundamentadas nos diagnósticos de aprendizagem. A recorrência das falas da técnica da SEMED e da gestora ao longo

das entrevistas evidencia uma condução institucional mais estruturada, na qual os dados produzidos pelas avaliações externas são utilizados como instrumentos de monitoramento e intervenção pedagógica. Nesse contexto, a avaliação é compreendida em estreita relação com o diagnóstico, a aprendizagem, a equidade e a melhoria dos resultados educacionais.

Já em Barra de São Miguel, observa-se uma cultura de avaliação mais recente, mas que vem sendo intensificada nos últimos anos. As entrevistas revelam a implementação de ações como o Avalia Barra, o SAMI e o CNCA, além da realização de simulados, aulões, oficinas pedagógicas e formações aos sábados, bem como da utilização de plataformas e materiais direcionados especificamente ao SAEB. A ênfase nos indicadores, na manutenção dos resultados e nas formas de reconhecimento institucional mostra uma relação mais explícita entre a avaliação externa, o desempenho da rede e os mecanismos de responsabilização. Paralelamente, o município desenvolve iniciativas voltadas à recuperação da aprendizagem, ao fortalecimento do vínculo dos estudantes com a escola e ao apoio psicológico e socioemocional de estudantes e professores.

Constata-se, portanto, que, em ambos os municípios, as avaliações externas assumem papel estruturante na orientação das práticas pedagógicas. Contudo, essa centralidade produz tensões significativas. De um lado, os resultados das avaliações são utilizados como instrumentos de diagnóstico, planejamento e intervenção, possibilitando o acompanhamento da aprendizagem e a elaboração de estratégias mais direcionadas às dificuldades dos estudantes. De outro, a ênfase nas competências avaliadas, nos descritores, nos simulados e na elevação dos indicadores pode contribuir para o estreitamento curricular, conforme alertam Bonamino e Sousa (2012).

O quadro analítico demonstra que as redes investigadas procuram responder às demandas das políticas de avaliação por meio de diferentes estratégias pedagógicas. Entretanto, tais estratégias não são neutras, uma vez que refletem as exigências produzidas pelo Estado Avaliador, conforme discute Afonso (2019). Nesse contexto, materializa-se uma determinada concepção de qualidade educacional, frequentemente associada à aprendizagem mensurável, ao desempenho em avaliações externas e à elevação dos indicadores. Embora as redes também desenvolvam ações relacionadas à equidade, ao protagonismo estudantil, à escuta ativa, à valorização docente e ao apoio socioemocional, a centralidade atribuída aos

indicadores evidencia que a cultura da avaliação externa permeia as práticas escolares e reconfigura as prioridades das redes municipais de ensino.

Assim, a investigação permite concluir que Coruripe e Barra de São Miguel, embora historicamente tenham apresentado desempenhos distintos nas avaliações externas, implementam atualmente estratégias pedagógicas voltadas à melhoria dos resultados educacionais, ainda que expressem diferentes níveis de consolidação da cultura da avaliação. Enquanto Coruripe apresenta uma organização mais estável e institucionalizada, Barra de São Miguel encontra-se em um processo mais recente de fortalecimento dessa cultura, investindo intensamente em formações continuadas, plataformas educacionais, oficinas pedagógicas e ações de mobilização da comunidade escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas, a avaliação educacional consolidou-se como um dos principais instrumentos de regulação das políticas públicas de educação, desempenhando papel estratégico na definição das prioridades dos sistemas de ensino, na organização das redes educacionais e na reconfiguração do trabalho desenvolvido nas escolas.

Inseridas no contexto das reformas inspiradas pelos princípios da Nova Gestão Pública e da racionalidade gerencial, as avaliações em larga escala deixaram de se restringir à sua função diagnóstica, passando a constituir importantes mecanismos de regulação, monitoramento e responsabilização dos diferentes sujeitos que compõem o sistema educacional. Como discutido ao longo deste estudo, essa centralidade da avaliação representa uma das principais expressões do Estado Avaliador, cujas diretrizes deslocam o foco das políticas educacionais para o desempenho mensurável, a eficiência da gestão e o cumprimento de metas previamente estabelecidas.

Nessa perspectiva, a avaliação deixa de ser compreendida apenas como um recurso pedagógico voltado à compreensão dos processos de ensino e aprendizagem para assumir a condição de dispositivo regulador das próprias ações do Estado. Segundo Afonso (2000), a ampliação dos sistemas nacionais de avaliação deu origem a novas formas de governança educacional, nas quais a definição de indicadores, a elaboração de rankings e o estabelecimento de metas passam a orientar a formulação das políticas públicas e a influenciar diretamente a organização do trabalho pedagógico nas escolas. Mais do que produzir dados sobre o desempenho dos estudantes, esses instrumentos induzem comportamentos institucionais, reordenam prioridades curriculares e estabelecem critérios de qualidade fortemente vinculados aos resultados das avaliações externas.

Essa dinâmica também dialoga com as contribuições de Stephen Ball (2002), para quem as políticas educacionais não chegam às escolas como prescrições neutras ou definitivas, mas são permanentemente interpretadas, negociadas e recontextualizadas pelos sujeitos responsáveis por sua implementação. Nesse sentido, a avaliação ultrapassa sua dimensão normativa e passa a influenciar as culturas organizacionais, as identidades profissionais e as formas de atuação da gestão escolar. Ao mesmo tempo que institui mecanismos de responsabilização, induz

novas formas de planejamento, acompanhamento pedagógico e monitoramento da aprendizagem, fazendo da busca por resultados um eixo estruturante da ação educativa.

Entretanto, como argumentam Dias Sobrinho (2005) e Luiz Carlos de Freitas (2005), reduzir a qualidade da educação aos indicadores produzidos pelas avaliações em larga escala significa simplificar um fenômeno que, por sua própria natureza, é complexo, multidimensional e socialmente construído. A qualidade educacional extrapola os resultados de testes padronizados e envolve dimensões relacionadas à formação humana integral, à inclusão, à equidade, à participação democrática, à valorização dos profissionais da educação, às condições concretas de funcionamento das escolas e à garantia do direito à aprendizagem. Nessa perspectiva, a avaliação somente contribui para a melhoria da educação quando assume caráter formativo, participativo e comprometido com o fortalecimento dos processos educativos, e não apenas com a produção de indicadores estatísticos.

À luz desse referencial teórico, esta investigação buscou compreender como as estratégias pedagógicas, planejadas e executadas nas redes municipais de Coruripe e Barra de São Miguel, são constituídas no contexto da cultura da avaliação externa e de que maneira evidenciam as tensões entre a busca por melhores resultados e a construção de uma educação pública socialmente referenciada. Ao tomar como foco de análise as ações desenvolvidas por técnicos das Secretarias Municipais de Educação, gestores escolares e coordenadores pedagógicos, procurou-se evidenciar que as políticas de avaliação são apropriadas e recontextualizadas de diferentes formas pelos sujeitos que atuam nas redes de ensino, produzindo simultaneamente mecanismos de controle e possibilidades de reorganização do trabalho pedagógico voltadas ao acompanhamento e à qualificação dos processos de aprendizagem.

É nesse cenário que se contextualizam as reflexões apresentadas a seguir. Mais do que sintetizar os resultados alcançados, estas considerações finais têm como objetivo retomar o percurso investigativo desenvolvido, articulando os principais achados da pesquisa às discussões teóricas construídas ao longo da dissertação e refletindo sobre suas contribuições para o campo das políticas educacionais, da gestão da educação e da avaliação da educação básica.

À luz desse referencial, esta pesquisa teve como objetivo analisar as estratégias pedagógicas planejadas e executadas por duas redes municipais de

ensino de Alagoas, Coruripe e Barra de São Miguel, buscando compreender a relação dessas estratégias com a cultura da avaliação externa e com as concepções de qualidade da educação produzidas no âmbito das políticas educacionais contemporâneas. O interesse por essa temática surgiu da constatação de que, nas últimas décadas, as avaliações em larga escala deixaram de exercer apenas uma função diagnóstica para assumir papel central na formulação, implementação e monitoramento das políticas públicas educacionais. Nesse contexto, as escolas e os sistemas de ensino passaram a reorganizar suas práticas em função das metas, dos indicadores de desempenho e dos mecanismos de responsabilização instituídos pelo Estado Avaliador.

Ao longo da pesquisa, buscou-se compreender não apenas quais estratégias pedagógicas são desenvolvidas pelas redes investigadas, mas, sobretudo, o que essas estratégias representam em um contexto no qual as avaliações externas assumem crescente centralidade nas políticas educacionais. Partiu-se da compreensão de que nenhuma prática pedagógica é produzida de forma neutra; ao contrário, ela é constituída em meio a relações políticas, econômicas, sociais e culturais que influenciam a organização do trabalho escolar. Investigar as estratégias adotadas pelas redes municipais significou, portanto, compreender de que maneira as políticas de avaliação se articulam ao cotidiano da gestão educacional, do planejamento pedagógico e da prática docente.

Constatou-se que a ampliação das avaliações externas está diretamente relacionada às transformações da gestão pública decorrentes das reformas do Estado implementadas a partir da década de 1990. Sob a influência do pensamento neoliberal e dos princípios da Nova Gestão Pública, consolidou-se um modelo de gestão orientado pela eficiência, pelo monitoramento dos resultados e pela responsabilização dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo. Conforme discutido ao longo da dissertação, autores como Afonso, Ball, Dias Sobrinho e Freitas demonstram que as avaliações passaram a constituir importantes mecanismos de regulação das políticas públicas, produzindo novas formas de controle sobre as redes de ensino e reconfigurando a organização do trabalho pedagógico.

Constatou-se, ainda, que a cultura da avaliação ultrapassa a aplicação periódica de testes padronizados. Trata-se de um fenômeno mais amplo, capaz de influenciar a definição das prioridades educacionais, a organização curricular, a formação de professores, os sistemas de acompanhamento pedagógico e as próprias

concepções de qualidade que orientam as ações das redes de ensino. Os resultados da pesquisa evidenciaram que, quando os indicadores das avaliações externas passam a ocupar posição central na formulação das políticas educacionais, o trabalho escolar tende a reorganizar-se em função desses resultados, fazendo com que parte significativa das decisões pedagógicas seja orientada pelas exigências produzidas pelos sistemas de avaliação do desempenho.

Os resultados apontaram que, tanto em Coruripe quanto em Barra de São Miguel, foi elaborado e encontra-se em funcionamento um conjunto de estratégias voltadas ao acompanhamento da aprendizagem e à melhoria dos resultados educacionais. Entre essas estratégias, destacam-se o planejamento pedagógico alinhado aos descritores das avaliações externas, a aplicação sistemática de avaliações diagnósticas, simulados e reavaliações, o acompanhamento contínuo dos indicadores, a utilização de plataformas de monitoramento, a formação continuada dos professores, o suporte permanente das equipes técnicas das Secretarias Municipais de Educação e o fortalecimento do trabalho das coordenações pedagógicas nas escolas.

Embora as duas redes organizem suas estratégias de formas distintas, foi possível identificar que ambas seguem uma lógica semelhante: utilizam os resultados das avaliações externas como principal referência para orientar as ações pedagógicas. Esse achado confirma que a cultura da avaliação se incorpora às práticas institucionais não apenas em decorrência das normativas que estruturam as políticas públicas, mas também como um elemento constitutivo da gestão educacional contemporânea.

Entretanto, a pesquisa também evidenciou que essa incorporação não ocorre de maneira homogênea nem está isenta de contradições. As narrativas dos participantes revelam que as estratégias desenvolvidas são compreendidas como instrumentos capazes de favorecer o monitoramento da aprendizagem, orientar intervenções pedagógicas e subsidiar a tomada de decisões. Em diversos momentos, gestores, coordenadores pedagógicos e técnicos das Secretarias Municipais de Educação associam essas iniciativas à melhoria da qualidade da educação e ao aperfeiçoamento do trabalho pedagógico. Ao mesmo tempo, observa-se que muitas dessas práticas passam a ser estruturadas em função dos resultados esperados nas avaliações externas, evidenciando o potencial regulador exercido pelos sistemas de avaliação sobre a organização do trabalho escolar.

Essas constatações conduzem à questão central desta pesquisa: a qualidade da educação não pode ser definida exclusivamente pelos resultados obtidos em avaliações padronizadas. Os indicadores produzidos pelo SAEB e por outros sistemas de avaliação, embora sejam relevantes para evidenciar determinados aspectos da aprendizagem, não são capazes de apreender a complexidade do fenômeno educativo nem de representar, isoladamente, a qualidade social da educação. Permanecem à margem desses indicadores dimensões fundamentais, como a formação humana integral, a gestão democrática, as condições de trabalho docente, a inclusão, a equidade, as relações interpessoais e o desenvolvimento de capacidades críticas, éticas e cidadãs.

Nesse contexto, tornam-se particularmente relevantes as reflexões de Almerindo Janela Afonso acerca da necessidade de superar os limites do Estado Avaliador. Conforme discutido ao longo desta dissertação, o autor defende a construção de formas de regulação mais democráticas, nas quais a avaliação deixe de cumprir predominantemente funções de controle e responsabilização para assumir um caráter formativo, participativo e emancipador. Nessa perspectiva, a avaliação deve constituir-se como um instrumento voltado à compreensão e ao aprimoramento dos processos educativos, fortalecendo a autonomia das escolas, a participação dos diferentes sujeitos e o compromisso das políticas educacionais com uma educação pública democrática, socialmente referenciada e comprometida com a formação humana integral.

Os resultados alcançados também foram capazes de atender aos objetivos específicos que foram definidos para esta pesquisa. Foi possível entender os percursos pedagógicos das duas redes municipais; mapear as ações pensadas e realizadas a partir das avaliações externas; investigar de que modo essas ações dialogam com a cultura da avaliação; e refletir sobre os distintos significados atribuídos à qualidade da educação pelos profissionais ouvidos.

De maneira análoga, a hipótese que foi proposta no início se revelou parcialmente confirmada. Verificou-se que o planejamento sistemático, o monitoramento contínuo e o acompanhamento pedagógico organizam as redes e podem resultar em desempenhos melhores nas avaliações externas. No entanto, também se constatou que esses resultados não podem ser considerados como sinônimo de qualidade educacional, visto que são apenas uma das muitas facetas que compõem o fenômeno educativo.

Esta pesquisa, portanto, enriquece o entendimento sobre os efeitos das políticas de avaliação no dia a dia das redes municipais de ensino, revelando que as ações pedagógicas gestadas nas escolas são profundamente moldadas pelos mecanismos de controle estabelecidos pelo Estado. Ao mesmo tempo, mostra que essas estratégias não são apenas copiadas, mas reinterpretadas por aqueles que trabalham nas Secretarias de Educação e nas escolas, resultando em diversas maneiras de apropriação das políticas públicas.

Por fim, é importante ressaltar que esta pesquisa possui limitações relacionadas ao recorte metodológico, uma vez que se concentrou apenas em dois municípios e em um grupo específico de participantes. Novas pesquisas poderão enriquecer essa discussão ao incluir as perspectivas de professores, alunos, familiares e outros envolvidos na escola, além de explorar outras redes municipais e estaduais, o que possibilitará uma compreensão de como variados contextos sociais, econômicos e políticos afetam a relação entre a avaliação externa e a organização do trabalho pedagógico.

Assim, é possível afirmar que as avaliações externas atualmente têm um papel estratégico nas políticas educacionais do Brasil e impactam consideravelmente as ações pedagógicas que as redes de ensino implementam. No entanto, os resultados desta investigação enfatizam que os indicadores gerados por esses sistemas não são suficientes para entender a qualidade da educação. Para que tenhamos uma educação pública que se dedique à justiça social, à formação humana e à garantia do direito à aprendizagem, são necessárias políticas de avaliação que: reconheçam a complexidade dos processos educativos; fortaleçam a autonomia das escolas; valorizem seus profissionais e ampliem os espaços democráticos de participação.

Em ambos os casos, permanece o desafio de equilibrar o uso pedagógico dos dados avaliativos com uma concepção mais ampla de qualidade da educação, que não reduza o currículo escolar aos conteúdos cobrados nos testes, mas considere a formação integral dos estudantes. É somente desse modo que se poderá edificar uma cultura de avaliação genuinamente comprometida, não apenas com a melhoria dos indicadores, mas, principalmente, com a qualidade social da educação pública para todos.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.

AFONSO, A. J. Tendências regulatórias e impactos nas desigualdades educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, e0220116, 2019. DOI: 10.1590/ES0101-73302019220116. Disponível em: SciELO. Acesso em: 23 jun. 2026.

AFONSO, A. J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 267-284, abr./jun. 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000200010. Acesso em: 29 jun. 2025.

AFONSO, A. J. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 1, p. 11-22, jan./abr. 2007.

ALAGOAS. Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio de Alagoas. **Gerências Regionais de Alagoas – GERES**. Alagoas: SEPLAG, 2022. Disponível em: https://dados.al.gov.br/catalogo/hr/dataset/gerencias-regionais-de-alagoas/resource/c3f1eaaf-9468-4a45-b996-617867d9071a. Acesso em: 10 mar. 2026.

ARAÚJO, S.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 81-106, jan./mar. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/BfVtShRQgbcPfN4MjtL3RXR/abstract/?lang=pt. Acesso em: 10 mar. 2026.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, 2002, pp. 3-23 Universidade do Minho Braga, Portugal.

BANCO MUNDIAL. **Education Sector Strategy Update (ESSU)**: Achieving Education For All, Broadening our Perspective, Maximizing our Effectiveness (final draft), 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARDIN, L. Método: organização da análise. *In*: BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. p. 123-132.

BEHRING, E. R. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BONAMINO, A. C.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 267, de 21 de junho de 2023.** Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb no ano de 2023. Brasília, DF, ed. 132, p. 22, 13 jul. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Portaria nº 435, de 3 de julho de 2025**. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb no ano de 2025. Brasília, DF, ed. 125, p. 99, 7 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 29 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995. Disponível em: https://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf Acesso em: 13 mar. 2026.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995. **Revista do Serviço Público**, Brasília, DF, ano 50, n. 4, p. 5-30, out./dez. 1999.

BROOKE, N. As novas políticas de incentivo salarial para professores: uma avaliação. *In*: FONTOURA, H. A. (Org.) **Políticas Públicas, Movimentos Sociais**: Desafios à Pós-133 graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional. Coleção ANPED SUDESTE 2011, Livro 3, p. 184.

COSTA, A. S. F.; AKKARI, A.; SOUZA, J. A. Internacionalização da educação: tendências globais e desafios nacionais. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 13, n. 2, p. 1–13, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.14393/REPOD-v13n2a2024-73275. Acesso em: 05 abr. 2026.

CRUZ, B. N. C.; MONTEIRO, J. H. L.; MARTINELI, T. A. P. O Projeto Principal de Educação e a internacionalização da reforma curricular latino-americana: reverberações na BNCC. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 13, n. 2, p. 1–21, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.14393/REPOD-v13n2a2024-70974. Acesso em: 05 abr. 2026.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da

avaliação. **Avaliação participativa**: perspectivas e debates. Brasília: INEP, p. 15-38, 2005.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 65 p. (Série Documental. Textos para Discussão, n. 24). Disponível em: https://share.google/hVoRxolqobMD5U2TQ. Acesso em: 18 mar. 2026.

ESQUINSANI, R. S. S. Os anos 1980 e as avaliações em larga escala como fenômeno histórico. **El Futuro Del Pasado**, v. 10, p. 623-637, 2019.

ESTRATÉGIA. *In*: **DICIO, Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2026. Disponível em: dicio.com.br. Acesso em: 22 jun. 2026.

FERNANDES, M. B.; SILVA, C. A.; SOUZA, A. S. Neoliberalismo, IDEB e qualidade educacional: ressonâncias em produções científicas (2017-2019). **Revista Exitus**, Santarém/PA, vol. 13, n. 1, e023043, 2023. Disponível em: https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2220. Acesso em: 29 jun. 2025.

FLACH, S. F. O debate em torno da qualidade da educação: interesses em disputa. **Caderno Cedes**, Campinas, v.43, n. 121, p. 9 -17, set./dez. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005. Disponível em: SciELO. Acesso em: 23 jun. 2026.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. Congresso de Educação Básica: Qualidade na aprendizagem (COEB). Florianópolis – SC, 2013.

GENTILI, P. A. A. **Pedagogia da Exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação**.** 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 1995.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. Estrutura e sujeito, determinismo e protagonismo histórico: uma reflexão sobre a práxis da saúde coletiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 7–19, 2001.

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M. L. **Estado, classe e movimento social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 139-179.

PADILHA, P. R. **Educar em todos os cantos**: reflexões e canções por uma educação intertranscultural. São Paulo: Cortez/IPF, 2007.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROSÁRIO, E. H. **O estilo profissional docente**: a interferência do Ideb na atividade de duas professoras em Maceió - AL. 2019. 194 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, F. A. *et al*. A internacionalização da educação e a construção de sistemas de avaliação de classe mundial para a América Latina. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 13, n. 2, p. 1–15, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.14393/REPOD-v13n2a2024-73294. Acesso em: 05 abr. 2026.

SILVA, L. S.; MUNIZ, J. L. S. Função social da escola e gestão democrática: caminhos para desconstrução de uma ótica neoliberal de educação. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, Itapetinga, v. 6, n. 2, 2025. DOI: https://doi.org/10.22481/poliges.v6i2.17356. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/poliges/article/view/17356/11415. Acesso em: 28 mar. 2026.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a05.pdf. Acesso em: 01 mar. 2026.

SILVA, M. A.; PIMENTA, A. M. Banco Mundial e OCDE como profetas de internacionalização da Educação Básica. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 13, n. 2, p. 1–19, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.14393/REPOD-v13n2a2024-70561. Acesso em: 05 abr. 2026.

SILVA, G.; MENDONÇA, A. M.; SANTOS, V. A. S. As estratégias político-pedagógicas das políticas de avaliação no contexto da avaliação educacional: The political-pedagogical strategies of assessment policies in the context of educational evaluation. **Revista Cocar**, *[S. l.]*, v. 24, n. 42, 2026. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/10139. Acesso em: 30 mar. 2026.

SILVA. G. SILVA, A. V. GOMES, E. P. S. O discurso da qualidade na educação: a voz dos professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 799-815, set./dez. 2019.

SILVA, G.; CARVALHO, D. Q. S. A cultura da avaliação e da responsabilização nas reformas educacionais pós-1990. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 24, n. 44, p. 397-421, set./dez. 2021. Disponível em: https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/5598. Acesso em: 22 jun. 2026.

SILVA, E. E. G. **Dispositivos de accountability no trabalho docente em Maceió**. Maceió: Edufal, 2025.

SOUSA, S. M. Z. L**.** Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. *In*: OLIVEIRA, D. A. (org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 264-283.

VIEIRA, I. S. **Avaliações em larga escala e o novo gerencialismo na educação**: atuação do gestor educacional em Alagoas. 2017. 169 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

ANEXOS

ANEXO 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1 - Quais caminhos pedagógicos foram desenvolvidos pelo município para alcançar os resultados nas avaliações do SAEB?

2 - Quais orientações de práticas pedagógicas têm sido adotadas pelos municípios para melhorar o desempenho dos estudantes nas avaliações do Saeb?

3 - Na sua visão, como essas estratégias pedagógicas impactaram nos resultados obtidos nas avaliações do Saeb?

4 - Como a cultura de avaliação tem sido incorporada às práticas pedagógicas no contexto municipal?

5 - De que forma a cultura de avaliação contribuiu para a promoção de uma educação de qualidade?

6 - Como o município vem construindo estratégias e possibilidades para o avanço da qualidade da educação local?

7 - Na sua visão, quais princípios uma educação de qualidade deve promover para preparar os estudantes para os desafios do século XXI?