



JAQUELINE NETO DE MOURA

**CONTRIBUIÇÕES, DESAFIOS E TENSÕES DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA
NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

ERECHIM

2026

JAQUELINE NETO DE MOURA

**CONTRIBUIÇÕES, DESAFIOS E TENSÕES DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA
NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Almir Paulo dos Santos

ERECHIM

2026

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 10/julho/2026.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ALMIR PAULO DOS SANTOS**
Data: 21/08/2026 16:29:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Almir Paulo dos Santos – UFFS
Orientador

Documento assinado digitalmente
 **JERONIMO SARTORI**
Data: 21/08/2026 21:38:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Jeronimo Sartori
Avaliador (UFFS -PPGPE)

Documento assinado digitalmente
 **LUCIANA RITA BELLINCANTA SALVI**
Data: 22/08/2026 13:21:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Doutoranda. Luciana Rita Bellincanta Salvi
Avaliadora (Externa PPGPE)

Dedico este trabalho aos estudantes que motivaram o desenvolvimento desta pesquisa, desejando que ela possa contribuir para futuras reflexões e pesquisas no campo da educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha fé, que me sustentou para chegar até aqui nos muitos momentos em que duvidei de mim mesma.

Ao meu orientador, Profº Drº Almir Paulo dos Santos, por ter aceitado o convite para trilhar este caminho comigo. Sua condução precisa e sua paciência foram fundamentais para transformar inquietações em reflexões acadêmicas.

A duas pessoas especiais em minha vida que, desde o primeiro trabalho em grupo, me ofereceram apoio, carinho e respeito, tornando-se minhas melhores amigas: Dienifer Casanova e Laura Meng.

À minha família, dedico minha eterna gratidão. Obrigada pela compreensão diante da minha ausência física e mental em tantos momentos de dedicação a este estudo; o apoio de vocês foi o meu porto seguro.

Às minhas colegas de trabalho, estendo um agradecimento muito especial. Compartilhar a rotina, as angústias e as dúvidas diante da avaliação em larga escala nas séries iniciais me deram forças para continuar. Nossa indignação dividida diante dos desafios da educação não foi apenas um desabafo, mas o combustível essencial que pulsou na construção desta pesquisa.

RESUMO

As avaliações em larga escala consolidaram-se como importantes instrumentos das políticas educacionais brasileiras, produzindo indicadores sobre a qualidade da educação e subsidiando ações voltadas ao acompanhamento e à formulação de políticas para os sistemas de ensino. Entretanto, sua presença no contexto escolar suscita reflexões acerca de suas contribuições e dos desafios relacionados à interpretação e utilização de seus resultados diante da diversidade dos processos de aprendizagem. Nesse sentido, esta pesquisa decorre de inquietações provenientes da prática docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e tem como objetivo analisar os discursos de pesquisadores da área da avaliação educacional acerca das implicações das avaliações em larga escala no contexto escolar, presentes em vídeos formativos disponibilizados na plataforma YouTube. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de abordagem documental, tendo como fontes de análise três vídeos de pesquisadores que discutem as avaliações em larga escala em espaços de formação continuada destinados a professores, gestores e coordenadores pedagógicos. Como aporte teórico, o estudo fundamenta-se em discussões acerca da constituição histórica das avaliações em larga escala no Brasil, de suas implicações para a organização escolar e das concepções pedagógicas da avaliação. A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). Os resultados evidenciam uma dualidade presente nas avaliações em larga escala, revelando tanto suas possibilidades quanto seus limites no cenário educacional. Enquanto instrumentos de diagnóstico, possibilitam a produção de indicadores sobre a realidade educacional, evidenciam desigualdades e dificuldades de aprendizagem. Quando os dados são interpretados a partir dos sujeitos da escola, contribuem para a formulação de políticas públicas e subsidiam reflexões sobre as práticas pedagógicas. Contudo, apresentam limitações ao não contemplarem, em sua totalidade, a diversidade dos estudantes, podendo reduzir a compreensão da qualidade da educação a indicadores numéricos e invisibilizar aspectos que ultrapassam os resultados dos testes padronizados. Conclui-se que as avaliações em larga escala podem constituir importantes instrumentos de reflexão e planejamento, desde que seus resultados sejam analisados de forma crítica, considerando as diferentes trajetórias, necessidades e contextos de aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Avaliação em Larga Escala. SAEB. Contexto escolar. Prática pedagógica. Análise documental.

ABSTRACT

Large-scale assessments have become important instruments of Brazilian educational policy, producing indicators of educational quality and supporting actions aimed at monitoring education systems and formulating educational policies. However, their presence in the school context prompts reflection on both their contributions and the challenges associated with interpreting and using their results in light of the diversity of learning processes. In this regard, this research stems from questions arising from teaching practice in the Early Years of Elementary Education and aims to analyze the discourses of researchers in the field of educational assessment regarding the implications of large-scale assessments in the school context, as presented in professional development videos available on the YouTube platform. The study is characterized as qualitative documentary research, with three videos featuring researchers who discuss large-scale assessments in continuing professional development settings designed for teachers, school administrators, and pedagogical coordinators serving as the sources of analysis. The theoretical framework is based on discussions concerning the historical development of large-scale assessments in Brazil, their implications for school organization, and pedagogical conceptions of educational assessment. Data were analyzed using the Content Analysis technique proposed by Bardin (2016). The findings highlight the duality inherent in large-scale assessments, revealing both their potential and their limitations within the educational context. As diagnostic instruments, they enable the production of indicators of educational reality, highlight educational inequalities and learning difficulties, contribute to the formulation of educational policies, and support reflection on pedagogical practices. However, they also present limitations, as they do not fully encompass the diversity of students, potentially reducing the understanding of educational quality to numerical indicators while overlooking aspects that extend beyond the results of standardized tests. It is concluded that large-scale assessments can serve as important instruments for reflection and educational planning, provided that their results are analyzed critically, taking into account students' diverse learning trajectories, needs, and learning contexts.

Keywords: Large-Scale Assessment; SAEB; School Context; Pedagogical Practice; Documentary Analysis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Gráfico dos documentos por região do Brasil

Figura 2: Gráfico da distribuição de documentos por Instituições de Ensino

Figura 3: Quadro da Análise de Dados

Figura 4: Exemplo de autoavaliação.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Lista de títulos selecionados

Quadro 2: Bibliografia Sistematizada

Quadro 3: Bibliografia Sistematizada

Quadro 4: Autores utilizados para bibliografia

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
COVID - 19	Coronavírus Doença - 19
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPP	Projetos Político Pedagógicos
PPGPE	Programa de Pós- Graduação Profissional em Educação – PPGPE, da Universidade Federal Fronteira Sul – Campus Erechim/RS
QEdu	Qualidade de Educação
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público
TRI	Teoria de Resposta ao Item
V1	Vídeo 1
V2	Vídeo 2
V3	Vídeo 3

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO	15
2.1 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL: ASPECTOS METODOLÓGICOS, CONCEPÇÕES E IMPACTOS ESCOLARES	17
2.2 RAÍZES HISTÓRICAS DA AVALIAÇÃO SISTEMATIZADA NA EDUCAÇÃO	21
2.3 O CENÁRIO BRASILEIRO: DA PSICOLOGIA CIENTÍFICA À SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	22
2.4 A CONSOLIDAÇÃO DA LÓGICA DE MERCADO E A CRISE DA QUALIDADE	23
2.5 - ENTRE A AVALIAÇÃO EXTERNA E A PRÁTICA ESCOLAR: GESTÃO E PARTICIPAÇÃO DOCENTE	24
3. CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DE AVALIAÇÃO: O EMBATE ENTRE MEDIÇÃO E APRENDIZAGEM	26
3.1 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA ESCOLA: IMPACTOS, MEDIAÇÕES E DESAFIOS NO PÓS-AVALIAÇÃO	27
3.2 IMPACTOS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO COTIDIANO ESCOLAR: O QUE REVELAM AS PESQUISAS	29
3.3 O PÓS-AVALIAÇÃO EM QUESTÃO: DESAFIOS DA GESTÃO E DA DOCÊNCIA FRENTE AOS RESULTADOS	31
4 METODOLOGIA DA PESQUISA	34
4.1 METODOLOGIA QUALITATIVA	35
4.2 A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	37
4.3 A PESQUISA DOCUMENTAL	38
4.4 MAPEANDO PRODUÇÕES: ESTADO DO CONHECIMENTO	41
4.4.1 Análise dos Dados e Justificativa de Afunilamento	43
4.5 SÍNTESE ANALÍTICA DOS RESULTADOS	45
4.6 PARA ALÉM DA SUPERFÍCIE: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	46
4.7 MATERIALIZAÇÃO DOS DISCURSOS: AS CATEGORIAS EMERGENTES	47
4.7.1 Os Primeiros Passos e a Evolução Histórica da Avaliação em Larga Escala no Brasil	47
4.7.2 A Avaliação em Larga Escala no Contexto Escolar: O Sentido Político e Pedagógico	49
4.7.3 Desafios Contemporâneos, Equidade e a Cultura da Performatividade	50
5 ENTRE DADOS E PRÁTICAS: ANÁLISE CRÍTICA DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA ESCOLA	56
5.1 REPERCUSSÕES DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ANÁLISE DAS TESES E DISSERTAÇÕES ENCONTRADAS	58
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS	67

1- INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a avaliação em larga escala passou a ocupar um lugar de destaque nas políticas educacionais brasileiras, sendo utilizada como um importante instrumento para acompanhar a qualidade da educação básica. Nesse contexto, destaca-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cuja finalidade é produzir informações sobre o desempenho dos estudantes e oferecer subsídios para a elaboração, o acompanhamento e a avaliação de políticas públicas educacionais. Além disso, seus resultados contribuem para a composição de indicadores nacionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), amplamente utilizado para monitorar as metas estabelecidas para o setor no país.

O crescente destaque atribuído às avaliações externas tem gerado impactos significativos no contexto escolar. Embora tenham sido criadas com o objetivo de diagnosticar e acompanhar a aprendizagem, essas avaliações passaram a influenciar diretamente a organização do trabalho pedagógico, o planejamento curricular e os processos de gestão. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, observa-se que a proximidade da aplicação do SAEB frequentemente mobiliza ações educativas alinhadas ao desenvolvimento das habilidades e competências priorizadas pelos testes padronizados, produzindo mudanças no cotidiano institucional por meio da aplicação de exames de anos anteriores e, conseqüentemente, no planejamento dos educadores.

Essa realidade evidencia diferentes concepções sobre avaliação e qualidade da educação. De um lado, as políticas educacionais defendem a melhoria dos indicadores de desempenho como estratégia para garantir o direito à aprendizagem e promover a qualidade do ensino. De outro, diversos estudiosos alertam para os riscos de uma compreensão limitada da qualidade educacional, baseada principalmente em resultados numéricos. Nessa perspectiva, Luckesi (2011) defende que a avaliação deve ter caráter diagnóstico e formativo, constituindo-se como um instrumento de acompanhamento da aprendizagem e de orientação das decisões pedagógicas. Da mesma forma, Both (2007) a compreende como um processo reflexivo e ético, voltado à compreensão do desenvolvimento dos estudantes e ao aprimoramento das práticas educativas.

Embora as avaliações em larga escala desempenhem papel relevante na produção de indicadores sobre o cenário educacional brasileiro, sua utilização tem suscitado importantes debates. O desafio não reside na existência desses instrumentos, mas na forma como seus resultados são apropriados pelas políticas públicas e pelas instituições escolares. Quando

reduzidas à lógica da mensuração, do ranqueamento e da responsabilização, as avaliações tendem a limitar a autonomia docente e a estreitar o currículo. Em contrapartida, quando compreendidas como mecanismos diagnósticos, podem subsidiar decisões pedagógicas comprometidas com a aprendizagem, a equidade e a formação integral dos estudantes.

A presente pesquisa justifica-se pela importância que as avaliações em larga escala assumiram nas políticas públicas e pelos impactos que seus resultados exercem sobre as escolas e os processos de ensino e aprendizagem. Compreender os significados atribuídos ao SAEB nos documentos oficiais e nas produções científicas contribui para ampliar o debate sobre sua função na educação básica e suas implicações para o trabalho pedagógico.

No cenário dessas avaliações, especialmente nos anos escolares contemplados pelo sistema, observa-se que os professores frequentemente se deparam com demandas relacionadas ao cumprimento de metas e à melhoria dos indicadores e a competitividade pelo melhor índice. Essa realidade tem resultado na responsabilização do docente, exigindo a elaboração de estratégias pedagógicas que culminam na aplicação de inúmeros treinos de testes propedêuticos voltados à preparação dos estudantes para os exames externos.

Considerando essa realidade vivenciada por esta pesquisadora, que atua em turmas de 5º Ano do Ensino Fundamental — etapa que conclui os Anos Iniciais e integra o público-alvo do SAEB —, surgiu o interesse em investigar as implicações dessas avaliações para as práticas pedagógicas e para a organização do trabalho escolar, buscando compreender os desafios e as repercussões desse processo no cotidiano educacional.

Diante disso, formula-se a seguinte questão de pesquisa: como os documentos oficiais e as produções acadêmicas de pesquisadores, discutem os desafios da avaliação em larga escala, com ênfase no SAEB e suas implicações para as práticas pedagógicas no contexto escolar da educação básica?

A partir dessa questão, o objetivo geral deste estudo consiste em analisar nos documentos oficiais e nas produções acadêmicas de pesquisadores que discutem os desafios da avaliação em larga escala, com ênfase no SAEB, e suas implicações para as práticas pedagógicas no contexto escolar da educação básica.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental, fundamentando-se na análise de produções acadêmicas de pesquisadores e de documentos normativos que orientam as políticas de avaliação educacional no Brasil.

Por fim, este trabalho está organizado em quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O segundo capítulo apresenta os aspectos metodológicos das avaliações

em larga escala, abordando o percurso histórico da avaliação educacional no Brasil, a constituição do SAEB, seus fundamentos, objetivos e características metodológicas, bem como os principais debates acerca de sua utilização nas políticas educacionais. O terceiro capítulo discute as diferentes concepções pedagógicas de avaliação, estabelecendo um diálogo entre as perspectivas diagnóstica, formativa e emancipatória e a lógica das avaliações padronizadas. O quarto capítulo contempla a análise dos documentos oficiais e da produção acadêmica selecionada para a pesquisa, buscando compreender as aproximações e os distanciamentos entre os objetivos atribuídos ao SAEB e seus desdobramentos nas práticas pedagógicas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Por fim, apresentam-se as considerações finais, nas quais são retomadas as principais reflexões tecidas ao longo do estudo.

2 A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

O interesse em mensurar quantitativamente os resultados do ensino no Brasil não é um fenômeno recente; suas raízes remontam à década de 1930, sob o governo de Getúlio Vargas. Durante o Estado Novo, o país passou por um processo de centralização política que demandou a criação de agências técnicas voltadas ao planejamento e à modernização da sociedade. É nesse período que desponta a figura de Lourenço Filho à frente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Influenciado pela psicologia aplicada norte-americana, o intelectual reativou laboratórios e publicou os "Testes ABC", ferramentas destinadas a medir a maturidade das crianças para o aprendizado da leitura e da escrita (Monarcha, 2001).

Naquela época, a estatística era preconizada como o instrumento capaz de oferecer uma "consciência técnica" sobre o rendimento escolar, substituindo o olhar considerado subjetivo do professor por critérios supostamente objetivos. Consolidou-se, assim, o chamado "movimento dos testes", que aplicou exames padronizados em diversos estados brasileiros com o intuito de organizar turmas homogêneas e diagnosticar a produtividade do sistema de ensino (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012). Portanto, os testes padronizados possuem antecedentes que atravessam o século XX, configurando-se historicamente como mecanismos de regulação da educação nacional (Brito; Conceição, 2024).

O cenário começou a se reconfigurar no final da década de 1980. A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco na universalização do acesso à Educação Básica, gerando uma rápida expansão das matrículas nas redes públicas. Contudo, essa massificação do acesso não foi acompanhada por políticas eficazes de permanência, culminando em altos índices de retenção e evasão escolar nos anos iniciais (Castro, 2000). Para monitorar esse novo panorama, implementou-se em caráter experimental o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP), inicialmente restrito aos estados do Paraná e do Rio Grande do Norte, que posteriormente foi reformulado e deu origem ao SAEB (Souza, 1997; Bonamino; Franco, 1999; Werle, 2011).

A partir da década de 1990, a avaliação em larga escala fixou-se definitivamente como política estatal de controle. Pressionado por crises financeiras e pelas diretrizes de agências internacionais, o Estado optou por atualizar a antiga racionalidade técnica de controle a partir dos indicadores desses exames (Freitas, 2007). De acordo com Afonso (2009), esse período

marca a consolidação do "Estado-avaliador", um modelo de governança que importa conceitos da Nova Gestão Pública para o campo educacional, priorizando o controle de resultados, a padronização e a produtividade mercadológica em detrimento dos processos pedagógicos locais. Essa transição gerou uma racionalidade técnica que subordina os objetivos pedagógicos às metas gerenciais de produtividade (Oliveira, 2009; Freitas, 2012).

Sob o ideário neoliberal, estabeleceu-se a cultura da prestação de contas (*accountability*), na qual a qualidade do ensino passa a ser medida quase exclusivamente por indicadores numéricos de desempenho. Como adverte Esteban (2013), essa obsessão métrica reduz o ambiente escolar a um balcão de índices estatísticos, obliterando as subjetividades e fragilizando o tecido social e humano que sustenta o ato educativo. Diante disso, Arroyo (2013) e Freire (1996) questionam o lugar das relações humanas na escola, visto que o individualismo mercadológico e a competição por metas sufocam os espaços de diálogo, afeto e solidariedade, transformando sujeitos históricos em meros dados estatísticos.

Quando a qualidade educacional é reduzida aos resultados mensuráveis, corre-se o risco de deslocar o olhar dos sujeitos que constituem o processo educativo, transformando trajetórias, histórias e diferentes formas de aprender em simples indicadores estatísticos. Diante desse panorama, torna-se fundamental compreender que o ato de avaliar não se restringe a uma operação neutra ou puramente matemática; trata-se de uma ação eminentemente política e intencional, que carrega valores diretamente comprometidos com um determinado projeto de sociedade.

Nessa perspectiva, avaliar não significa apenas medir resultados, mas produzir um diagnóstico que permita compreender a realidade e orientar decisões comprometidas com a aprendizagem (Luckesi, 2011). Embora a estrutura de avaliação da Educação Básica nacional comporte múltiplos exames — como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) —, esta pesquisa delimita seu objeto sobre o SAEB, cuja estrutura metodológica baseia-se na aplicação de testes cognitivos e questionários contextuais para avaliar o desempenho estudantil e os fatores associados ao aprendizado (Brasil/INEP, 2021).

A chegada dessas avaliações ao cotidiano das escolas provocou reações diversas. Se, por um lado, possibilitaram a ampliação do acesso a informações sobre o rendimento escolar, por outro, geraram tensões relacionadas à autonomia docente e à organização curricular. Conforme Bonamino e Sousa (2012), a crescente centralidade dos indicadores passou a fazer com que muitas instituições organizassem seus processos de ensino em função das demandas dos exames externos. Segundo Brooke (2013), essa dinâmica produz mudanças significativas

no cotidiano escolar, tanto pela valorização dos resultados obtidos quanto pela pressão exercida sobre professores e gestores, reforçando a lógica da performatividade.

Esses mecanismos macroestruturais diferenciam-se significativamente da avaliação realizada pelo professor no cotidiano da sala de aula. Enquanto esta acompanha os processos individuais de aprendizagem, considerando avanços, dificuldades e necessidades específicas dos estudantes, as avaliações em larga escala voltam-se à produção de indicadores sobre o desempenho dos sistemas de ensino em uma perspectiva macro (Sousa, 2003; Souza, 2009).

Para que os resultados do SAEB superem a barreira da medição fria e estéril, sua incorporação demanda uma gestão escolar democrática e participativa. A liderança da equipe gestora é essencial para mobilizar o corpo docente na construção de uma cultura avaliativa que não se limite ao treino de testes propedêuticos (Gatti, 2012). Contudo, nas últimas décadas, a ampliação dessas avaliações trouxe consigo o fenômeno da responsabilização docente. Como discutem Sambrana e Santos (2025), a cobrança atrelada ao desempenho dos alunos nas provas padronizadas gera forte pressão sobre os professores, influenciando a organização curricular. Quando a responsabilização é aplicada de maneira restrita aos resultados quantitativos, corre-se o risco de transferir exclusivamente para a escola a culpa por problemas educacionais que envolvem dimensões sociais, econômicas e políticas muito mais amplas (Werle, 2011; Freitas *et al.*, 2012).

Diante desse cenário de pressões decorrentes da lógica da responsabilização, torna-se imperativo desvelar os pilares normativos e técnicos que estruturam essas políticas no país. Compreender como o Estado define as diferentes dimensões avaliativas e quais ferramentas estatísticas balizam esses exames é o primeiro passo para analisar seus reflexos no cotidiano escolar. Desse modo, a seção a seguir o debate dedica-se a examinar a constituição da avaliação em larga escala no Brasil, mapeando seus marcos regulatórios, seus arranjos metodológicos e as profundas tensões conceituais que emergem quando essas diretrizes encontram a realidade das instituições de ensino.

2.1 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL: ASPECTOS METODOLÓGICOS, CONCEPÇÕES E IMPACTOS ESCOLARES

As discussões que circundam o ambiente educacional ganharam novos contornos normativos com a promulgação da Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Em seu artigo

46, o documento estipula que a avaliação compreende três dimensões básicas: a avaliação da aprendizagem, a avaliação institucional (interna e externa) e a avaliação em larga escala (Brasil, 2010).

Tradicionalmente, essas dimensões dividem-se em três níveis de abrangência. No nível micro conceitua-se a avaliação da aprendizagem, caracterizada como a prática cotidiana sob responsabilidade direta do professor, cujo foco reside no processo e no desempenho individual do estudante por meio de um viés diagnóstico e formativo. No nível mesmo situa-se a avaliação institucional, voltada aos processos e à gestão da escola ou da rede de ensino, operando via autoavaliação e planejamento para o aprimoramento de infraestrutura e currículo. Por fim, no nível macro estabelece-se a avaliação em larga escala, que abrange redes de ensino inteiras nas esferas municipal, estadual e federal (Brasil, 2010).

O propósito central de exames em nível macro, a exemplo do SAEB, consiste em diagnosticar a qualidade da educação ofertada nacionalmente, fornecendo subsídios estatísticos para a formulação e o monitoramento de políticas públicas. Coordenadas pelo INEP, essas avaliações desenham um panorama longitudinal da evolução do ensino e da efetividade dos investimentos estatais.

Um dos desdobramentos mais expressivos desse modelo é a vinculação dos resultados do SAEB à composição do IDEB. Esse indicador sintetiza duas variáveis fundamentais: o fluxo escolar, expresso pelas taxas de aprovação, e a proficiência dos estudantes em testes padronizados. Contudo, conforme adverte Vianna (2003), embora a avaliação externa mobilize metodologias estatísticas complexas para oferecer esse panorama macroestrutural, é indispensável exercer cautela na leitura dos dados. Ao transpor essa análise para o cotidiano escolar, percebe-se que as matrizes de proficiência atuam como indicadores de gestão, mas são incapazes de substituir o acompanhamento qualitativo conduzido pelo professor regente em sala de aula.

Sob a ótica metodológica, o SAEB organiza-se por meio de Matrizes de Referência estruturadas em tópicos e descritores associados às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Como esclarece Bonamino (2002), tais matrizes não devem ser confundidas com o currículo em sua totalidade; elas consistem em um recorte de habilidades e competências consideradas essenciais e tecnicamente passíveis de aferição por meio de testes de múltipla escolha. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental — especificamente no 2º e 5º ano —, o foco recai sobre a proficiência em leitura, compreensão textual e resolução de problemas matemáticos básicos.

A redução do trabalho pedagógico aos limites dessas habilidades mensuráveis configura o fenômeno do *teaching to the test* (ensinar para o teste). Essa prática empobrece os processos formativos, uma vez que o treinamento mecânico para responder exames secundariza áreas do conhecimento como Artes, Ciências e Educação Física. Esse estreitamento curricular compromete a formação humana integral e o desenvolvimento pleno das infâncias em suas múltiplas dimensões. “A expressão *teaching to the test*, traduzida como “ensinar para o teste”, refere-se à prática de direcionar o ensino predominantemente para os conteúdos e habilidades cobrados em avaliações padronizadas (Bonamino 2012, p. 27).

Para converter as respostas dos estudantes em dados comparáveis, o INEP utiliza a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Diferente da Teoria Clássica dos Testes (TCT), que contabiliza linearmente o somatório de acertos, a TRI estima a probabilidade de acerto com base na dificuldade intrínseca de cada item, no seu poder de discriminação e no nível de habilidade demonstrado pelo aluno, distribuindo os resultados em uma escala contínua e cumulativa. No contexto dos Anos Iniciais, essa metodologia visa monitorar os níveis de alfabetização e letramento matemático ao longo do tempo.

Paralelamente à sofisticação técnica, a expansão dessas avaliações impulsionou políticas de *accountability*, ou responsabilização. Freitas (2014) denuncia os riscos da consolidação de uma meritocracia escolar coercitiva, na qual instituições e docentes enfrentam premiações ou punições atreladas aos índices do IDEB. Todavia, a crítica a esse modelo não pressupõe a rejeição sumária da avaliação externa, mas a compreensão de suas limitações. Os dados quantitativos perdem seu caráter excludente quando apropriados de forma diagnóstica pelas escolas, servindo como suporte à tomada de decisões pedagógicas voltadas à equidade (Luckesi, 2011).

Essa tensão contemporânea exige recuperar o debate histórico sobre as concepções avaliativas. Se no decorrer do século XX a avaliação consolidou-se sob um viés estritamente classificatório e punitivo, teorizações recentes defendem sua integração orgânica ao fazer pedagógico através das funções diagnóstica, formativa e somativa (Luckesi, 2011; Hoffmann, 2014). A avaliação formativa e mediadora, conforme preconizada por Hoffmann (2014) e Perrenoud (1999), pauta-se pelo acompanhamento contínuo, pelo diálogo e pela regulação constante das aprendizagens, permitindo que o docente reorienta sua prática a partir das necessidades reais dos estudantes.

No entanto, a lógica da “pedagogia do exame” descrita por Freitas (2014) tensiona essa dinâmica ao deslocar o eixo da aprendizagem para o resultado imediato do teste

padronizado. Em resposta, muitas redes de ensino adotam práticas híbridas, intercalando instrumentos formativos internos (portfólios, ob

servações, pareceres) com simulados estruturados nos moldes externos. Embora Soares (2012) aponte que essa estratégia familiariza os estudantes com o formato dos exames, Afonso (2009) sinaliza que a fixação nos resultados numéricos simplifica a complexidade do ato educativo, resvalando em tendências tecnicistas e descontextualizadas que ignoram o repertório sociocultural e os ritmos singulares dos educandos.

Nesse cenário, a gestão escolar democrática exerce um papel de mediação política e pedagógica, impedindo que as pressões burocráticas externas anulem a autonomia docente e a organização do trabalho coletivo focado na formação integral (Paro, 2001). Ao analisar criticamente a transferência de responsabilidades puramente técnicas aos sistemas de ensino, Paro (2010, p. 86) adverte:

Nós sabemos que a escola que procurou passar só conhecimento nunca o conseguiu. Consegue apenas fazer com que respondam essas coisas chamadas testes do SAEB ou do ENEM. Mas, mesmo aqueles que são aprovados nesses testes, não significa que se educaram. Eu desafio as pessoas aqui presentes a um dia sentarem-se para tentar responder tais testes. Atenção, não estranhem se forem reprovados, pois esses testes não servem para medir sequer conhecimentos; eles medem aquilo que você reteve naquele momento. Depois as pessoas esquecem.

A provocação do autor evidencia as fragilidades de uma concepção educacional que confunde retenção efêmera de conteúdos com apropriação crítica do conhecimento. O indicador estatístico, isolado de seu contexto social, torna-se uma métrica estéril. Portanto, o desafio posto aos professores e gestores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental reside em manter o equilíbrio ético e pedagógico: interpretar os dados oferecidos pelas avaliações em larga escala como ferramentas complementares de diagnóstico, sem, contudo, permitir que a lógica do desempenho mercadológico subordine o currículo e aliene o direito à educação integral.

A expressão *teaching to the test*, traduzida como "ensinar para o teste", refere-se à prática de direcionar o ensino predominantemente para os conteúdos e habilidades cobrados em avaliações padronizadas, com o objetivo de melhorar o desempenho dos estudantes nesses exames.

2.2 RAÍZES HISTÓRICAS DA AVALIAÇÃO SISTEMATIZADA NA EDUCAÇÃO

Embora a avaliação em larga escala tenha adquirido centralidade nas políticas educacionais brasileiras a partir da década de 1990, sobretudo como instrumento de monitoramento da educação básica em um contexto de reformas influenciadas por organismos internacionais, suas bases históricas e metodológicas são anteriores a esse período. A ênfase na eficiência administrativa, na mensuração de resultados e na racionalização dos processos educacionais, associada aos princípios do modelo gerencial de gestão pública, contribuiu para a reconfiguração de práticas de testagem que já vinham sendo desenvolvidas desde o início do século XX.

Conforme aponta Sousa (1996), os estudos sistematizados sobre avaliação da aprendizagem têm origem nas primeiras experiências desenvolvidas nos Estados Unidos, especialmente com os trabalhos de Edward Thorndike, voltados à construção de medidas educacionais capazes de quantificar mudanças de comportamento. Nesse contexto inicial, a avaliação assume um caráter fortemente técnico e psicométrico, centrado na mensuração do desempenho. Na década de 1930, essa perspectiva é ampliada por Ralph Tyler, que, por meio do célebre “Estudo dos Oito Anos”, estabelece uma relação mais orgânica entre avaliação e currículo, ao vincular os procedimentos avaliativos aos objetivos educacionais previamente definidos. Esse movimento marca uma transição importante, da avaliação como simples medida para uma compreensão mais articulada ao processo de ensino e aprendizagem.

Essa transição paradigmática ocorrida no cenário internacional encontrou forte eco nas tentativas de modernização do Estado brasileiro. A transposição dessas correntes teóricas estrangeiras — que oscilavam entre a precisão métrica do comportamento e a organização curricular planejada — serviu de arcabouço para que intelectuais locais formassem as primeiras tentativas de sistematização avaliativa no país. Compreender de que maneira essas matrizes conceituais foram apropriadas e ressignificadas no território nacional impõe deslocar o olhar para o cenário político e institucional do Brasil a partir da década de 1930, conforme se discute a seguir.

2.3 O CENÁRIO BRASILEIRO: DA PSICOLOGIA CIENTÍFICA À SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

No Brasil, o interesse em mensurar os resultados do ensino manifestou-se de forma expressiva a partir dos anos 1930. Sob o governo de Getúlio Vargas, durante o Estado Novo, o país passou por uma centralização política que demandou a criação de agências técnicas voltadas ao planejamento e à modernização da sociedade. É nesse período que desponta a figura de Lourenço Filho à frente do INEP. Influenciado pela psicologia aplicada norte-americana, o educador reativou laboratórios e desenvolveu os “Testes ABC”, instrumentos destinados à verificação da maturidade infantil para a aprendizagem da leitura e da escrita, contribuindo diretamente para a organização racional do ensino e para a classificação dos alunos (Monarcha, 2001).

Na leitura de Monarcha (2001), a introdução dessas ferramentas não representou apenas uma inovação metodológica, mas a instauração de uma racionalidade técnica na escola brasileira. A psicometria educacional passou a legitimar a classificação de alunos e a divisão das turmas com base em critérios tidos como científicos, assentando as primeiras bases da avaliação padronizada no país. Ao longo das décadas seguintes, as pesquisas e as práticas avaliativas nacionais acompanharam de perto as transformações epistemológicas das ciências humanas, deslocando-se progressivamente de um foco estritamente individual para análises de cunho macroestrutural.

Entre as décadas de 1930 e 1950, prevaleceu um foco psicopedagógico, caracterizado pelo predomínio de testes psicológicos e medidas de aptidão individual voltadas ao diagnóstico clínico do educando. Esse panorama começou a se alterar entre os anos de 1950 e 1964, período em que emergiu um foco sociológico na educação. Com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) por intelectuais como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, a avaliação expandiu seus horizontes para investigar o impacto das desigualdades sociais e da mobilidade humana sobre o rendimento escolar, retirando o peso da culpa pelo fracasso exclusivamente das costas do estudante.

Essa inclinação sociológica, contudo, sofreu uma ruptura a partir de 1964 com a instalação do regime militar. Sob a égide de um foco econômico e tecnicista, a avaliação educacional foi instrumentalizada para atender às demandas do planejamento macroeconômico centralizado, visando à racionalização de gastos, à modernização burocrática e à eficiência produtiva do Estado. Consolidava-se, assim, o arcabouço

tecnocrático que, anos mais tarde, pavimentaria o caminho para os modelos contemporâneos de avaliação em larga escala.

Essa herança tecnocrática e centralizada do período militar, longe de ser desmantelada com o fim do regime, encontrou um terreno fértil para sua sofisticação nas décadas seguintes. A busca por eficiência produtiva e racionalização de recursos, antes justificada pela segurança nacional e pelo milagre econômico, foi progressivamente elaborada sob a ótica da competitividade global e da eficácia administrativa. Assim, o aparato técnico construído para controlar o rendimento dos sistemas de ensino preparou a estrutura institucional brasileira para absorver, de forma definitiva, os novos arranjos gerenciais que redesenharam as políticas públicas. Para compreender como essa transição se consolidou, importa analisar a fusão entre a abertura democrática e a entrada das correntes de mercado na educação, conforme se detalha na seção a seguir.

2.4 A CONSOLIDAÇÃO DA LÓGICA DE MERCADO E A CRISE DA QUALIDADE

A transição para as décadas de 1980 e 1990 fixou definitivamente o modelo de avaliação em larga escala como uma das principais engrenagens da política estatal de controle no Brasil. Paradoxalmente, o período de redemocratização e a promulgação da Constituição Federal de 1988 promoveram uma rápida e necessária expansão das matrículas nas redes públicas de ensino. Contudo, a garantia legal do acesso não veio acompanhada de políticas estruturais que assegurassem a permanência dos estudantes, culminando em índices alarmantes de evasão e repetência, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Frente a esse cenário de crise e pressionadas por diretrizes de organismos internacionais, as reformas educacionais subsequentes passaram a incorporar mecanismos de regulação baseados estritamente na lógica da gestão por resultados. Esse movimento intensificou os processos de padronização curricular, centralização de exames externos e responsabilização dos sistemas de ensino. Tais elementos expressam a atualização de uma racionalidade técnica que atende aos preceitos do modelo gerencialista de educação (Freitas, 2014). Sob a influência desse ideário neoliberal, estabeleceu-se a cultura da prestação de contas, na qual a qualidade do ensino passa a ser mensurada quase exclusivamente por indicadores numéricos de desempenho.

Diante desse panorama, torna-se fundamental compreender que o ato de avaliar não se restringe a uma operação técnica ou puramente quantitativa. A avaliação constitui uma prática

pedagógica orientada por finalidades, valores e visões de mundo. Consequentemente, ela pode servir tanto aos processos de controle e exclusão quanto à promoção da aprendizagem e da emancipação dos sujeitos históricos dentro do espaço escolar (Luckesi, 2011).

Essa dualidade entre o controle burocrático e a emancipação pedagógica deixa as instâncias abstratas das políticas públicas e ganha materialidade no cotidiano das instituições escolares. É no espaço vivo da escola que a racionalidade técnica dos índices estatísticos colide com a complexidade das relações humanas e dos processos de ensino. Torna-se imperativo, portanto, analisar como a comunidade escolar absorve essas demandas e de que maneira os gestores e o corpo docente se posicionam diante do desafio de equilibrar as exigências dos exames externos com o compromisso de uma gestão participativa.

2.5 - ENTRE A AVALIAÇÃO EXTERNA E A PRÁTICA ESCOLAR: GESTÃO E PARTICIPAÇÃO DOCENTE

Quando os instrumentos macroestruturais do SAEB e os índices do IDEB adentram os muros escolares, eles frequentemente impõem uma lógica de *accountability* que tenciona o trabalho pedagógico. Conforme analisam Sambrana e Santos (2025), a centralidade atribuída a esses resultados numéricos tem intensificado os processos de responsabilização dos sujeitos escolares. Essa dinâmica gera pressões severas sobre o corpo docente para o cumprimento de metas de proficiência, o que pode deslocar o foco do aprendizado real para o mero desempenho em avaliações padronizadas.

Essa cobrança mercadológica evidencia um distanciamento metodológico. Enquanto a avaliação conduzida pelo professor no cotidiano da sala de aula acompanha processualmente a construção do conhecimento — considerando os ritmos, avanços e singularidades de cada estudante —, as avaliações em larga escala operam de forma somativa. Ao analisar essa dicotomia, Locatelli (2002, p. 48) esclarece que exames dessa natureza tendem a priorizar "o produto em detrimento do processo", mensurando apenas o resultado final da aprendizagem. No entanto, afastar a escola de uma postura puramente reativa a esses exames exige uma organização institucional que vá além da aplicação burocrática dos testes.

Nesse contexto, a gestão escolar exerce um papel político e pedagógico fundamental. Cabe à equipe gestora atuar como mediadora crítica, liderando ações que promovam a análise coletiva dos dados contextuais e o planejamento estratégico de intervenções, sem permitir que a escola se transforme em um mero centro de treinamento para exames. A liderança democrática é essencial para mobilizar os profissionais da educação na construção de uma

cultura avaliativa que ressignifique os dados estatísticos em prol da melhoria real das condições de ensino (Gatti, 2012).

A participação ativa dos professores consolida-se como o elemento central dessa engrenagem, visto que são eles que interpretam os resultados à luz da realidade viva de suas salas de aula. A partir de uma leitura crítica, o docente pode identificar lacunas de aprendizagem e desenvolver estratégias de ensino que dialoguem de forma inteligente com as habilidades avaliadas, sem estreitar o currículo escolar. Assim, os mecanismos do SAEB, quando apropriados pela comunidade de forma colaborativa, superam a dimensão do controle punitivo e passam a oferecer subsídios para o fortalecimento da articulação entre avaliação, gestão democrática e prática pedagógica voltada à equidade.

Compreendidas as profundas divergências teóricas que separam a lógica da medição estatística da urgência de uma avaliação verdadeiramente mediadora e formativa, faz-se necessário investigar como esse embate se materializa nos discursos normativos e na literatura científica atual. O distanciamento entre as utopias pedagógicas e as pressões burocráticas macroestruturais exige uma avaliação minuciosa das fontes que balizam as políticas públicas brasileiras. Por conseguinte, o próximo capítulo destina-se à apresentação e análise dos dados documentais e bibliográficos selecionados para esta pesquisa, buscando decifrar as aproximações, os silenciamentos e os distanciamentos entre as diretrizes oficiais do SAEB e as reais demandas do trabalho pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

3. CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DE AVALIAÇÃO: O EMBATE ENTRE MEDIÇÃO E APRENDIZAGEM

A discussão sobre a avaliação, não se limita à escolha de instrumentos, mas reside na finalidade do ato educativo. Para Luckesi (2011), a avaliação deve ser um ato de diagnóstico que subsidia a decisão pedagógica, funcionando como um gesto amoroso que acolhe o aluno para ajudá-lo a avançar. No entanto, a realidade das políticas em larga escala frequentemente empurra a escola para o caminho inverso, o do exame classificatório e excludente.

Nesse cenário, a contribuição de Hoffmann (1991) torna-se fundamental para questionar a hegemonia dos números. A autora defende que "a avaliação, vista como ação mediadora, pressupõe uma postura de acompanhamento do educando em sua trajetória de construção do conhecimento", opondo-se veementemente às práticas puramente classificatórias. Esta perspectiva foca no acompanhamento individualizado e no apoio ao desenvolvimento do estudante, contrapondo-se à lógica puramente somativa dos índices externos.

Hoffmann (2014) critica severamente a influência das políticas de exames em larga escala no cotidiano escolar, argumentando que a prática da reprovação é um “mito ineficaz” que desvirtua o direito constitucional à aprendizagem. Para a autora, a avaliação não pode ser um veredito final, mas um processo contínuo onde o erro deve ser interpretado como um sinalizador pedagógico. Desse modo, a prática avaliativa deve distanciar-se da mera função fiscalizatória das estatísticas externas, configurando-se como uma ação dialógica capaz de subsidiar novas intervenções docentes e de garantir a efetiva evolução de cada estudante.

Ao introduzir o conceito de “tempo de admiração” como um pilar essencial, Hoffmann (2005) propõe que o docente dedique-se a compreender a história e as necessidades de cada aluno. Em suma, a autora propõe uma ética educativa em que avaliar significa respeitar as diferenças e intervir de forma sensível para garantir que todos os estudantes — respeitando suas trajetórias intelectuais e sociais — consigam progredir.

Essa visão mediadora de Hoffmann (2005) dialoga diretamente com a “práxis transformadora” defendida por Vasconcellos (2014), reforçando que a avaliação deve ser a “voz da consciência” da aprendizagem. Enquanto os indicadores de rendimento descritos por Locatelli (2002) oferecem um retrato estático do sistema, a avaliação mediadora exige um movimento dinâmico e humano, essencial para os anos iniciais do Ensino Fundamental. O embate teórico entre a frieza da medição estatística e a urgência de uma aprendizagem mediadora não se restringe aos manuais de pedagogia; ele redefine as fronteiras da prática

cotidiana quando transposto para o espaço escolar. À medida que as diretrizes macroestruturais desenhadas pelo Estado cruzam os portões das instituições de ensino, as concepções de avaliação diagnóstica enfrentam as pressões pragmáticas dos exames padronizados. Torna-se imperativo, portanto, analisar de que maneira essa engrenagem de controle atua diretamente na dinâmica das salas de aula, transformando discursos políticos em realidades pedagógicas tangíveis, conforme se discute a seguir.

3.1 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA ESCOLA: IMPACTOS, MEDIAÇÕES E DESAFIOS NO PÓS-AVALIAÇÃO

Os efeitos da metodologia do SAEB extrapolam sua função declarada de diagnóstico institucional e produzem impactos profundos na cultura escolar. A conversão de seus resultados em indicadores de desempenho, sobretudo por meio do fortalecimento do IDEB, consolidou uma política de *accountability* (responsabilização) que gera fortes pressões por resultados quantitativos e estimula comparações concorrenciais entre instituições. De acordo com Fernandes e Gremaud (2020), esse processo atrela o desempenho dos estudantes a medidas de cobrança severas sobre as redes de ensino, escolas e professores, o que frequentemente resulta na cultura da performatividade e em distorções na própria organização do trabalho pedagógico.

Essa lógica gerencialista induz ao estreitamento curricular, uma vez que as unidades escolares tendem a priorizar os conteúdos e competências cobrados nos testes, reduzindo o potencial de uma formação humana integral. No cotidiano, o corpo docente depara-se com a necessidade de direcionar o ensino à preparação para a prova por meio de simulados, rotinas de memorização e exercícios padronizados — fenômeno amplamente conhecido na literatura estrangeira como *teaching to the test*.

Conforme aponta Brooke (2006), essa prática cerceia a autonomia pedagógica ao moldar o planejamento docente exclusivamente em função das matrizes de referência externas. Nesse cenário, a avaliação passa a ditar a prática, negligenciando os contextos socioculturais dos alunos e dos professores. Sua função formativa é substituída por exigências burocráticas, gerando tensões no clima organizacional. Como destaca Saul (1988), quando a avaliação se transforma em instrumento de controle, ela perde seu caráter emancipador, deixando de promover a reflexão, o diálogo e a transformação da práxis educativa.

Instaura-se, por conseguinte, um nítido descompasso entre as avaliações formuladas "sobre a escola" e os processos construídos "com a escola".

Sob a ótica de Luckesi (2011), muitas dessas avaliações externas acabam por reforçar uma "pedagogia do exame", na qual o foco reside na obtenção de uma nota ou índice em detrimento do diagnóstico efetivo das lacunas de conhecimento. O autor é categórico ao diferenciar o exame da avaliação: enquanto o primeiro é excludente, pontual e classificatório, a avaliação deve ser um ato inclusivo, dinâmico e focado na tomada de decisões que ajudem o educando a avançar. O acolhimento das dificuldades pedagógicas deveria ser o ponto de partida para superação de defasagens, subvertendo a lógica dos exames macroestruturais que utilizem o erro apenas como fator punitivo (Luckesi, 2011).

Complementando essa dimensão ética, Both (2007) adverte para o perigo de transformar o estudante em um dado estatístico abstrato para compor índices de larga escala, o que silencia a subjetividade do aprendiz e a responsabilidade social da escola. A avaliação, para o autor, deve atuar como uma "voz da consciência" que orienta e reorienta o processo educativo, impedindo que o mecanismo se torne uma arma contra o aluno.

Desse modo, as críticas tecidas por Luckesi (2011) e Both (2007) convergem para a necessidade de que os dados externos só alcancem validade pedagógica se retornarem à escola não como um veredito final, mas como um ponto de partida para uma consciência coletiva. Em consonância, Freitas (2012) alerta que a excessiva responsabilização baseada em indicadores desconsidera os fatores sociais, econômicos e culturais que influenciam o desempenho escolar, exigindo que a utilização ética desses testes reconheça seus limites instrumentais.

As avaliações em larga escala trazem contornos complexos para o ambiente educacional. Sobre o desenho e o impacto dessas estruturas, Machado (2012, p. 97) explicita que:

As avaliações em larga escala consistem em processos aplicados de forma unificada que, ao buscarem traçar diagnósticos dos sistemas de ensino, acabam por intervir diretamente na gestão da escola e no trabalho do professor, exigindo destes novos posicionamentos frente aos resultados divulgados (Machado, 2012, p. 97).

O pós-avaliação constitui uma etapa fundamental para a efetivação de seu caráter pedagógico, pois é quando os dados chegam à escola traduzidos em escalas de proficiência e descritores de habilidades. Contudo, a interpretação desses resultados exige conhecimentos estatísticos e técnicos que nem sempre fazem parte da formação inicial ou continuada dos

professores. Segundo Soares (2012), embora os dados produzidos sejam altamente relevantes para a gestão educacional, sua utilização pedagógica requer mediação e espaços coletivos de reflexão no interior das escolas, sob o risco de as informações permanecerem esquecidas em arquivos burocráticos.

Frente à ausência de formação específica para a leitura desses dados, a gestão escolar assume um papel político e pedagógico central. Cabe à equipe gestora mediar a análise dos resultados e garantir espaços coletivos de discussão, como reuniões pedagógicas e momentos de planejamento, mobilizando os professores para transformar dados em ações concretas (Brooke, 2012). Quando essa mediação é operada de forma democrática, a avaliação pode contribuir para a identificação de dificuldades de aprendizagem e subsidiar intervenções direcionadas.

No entanto, conforme ressalta Afonso (2009), persiste o risco de que a centralidade nos índices reduza a complexidade do ato educativo a uma lógica tecnicista e descontextualizada. O pós-avaliação revela-se, portanto, como um campo de disputas: de um lado, a possibilidade de converter os dados em instrumentos diagnósticos comprometidos com a equidade; de outro, o risco de sua redução a meros indicadores de ranqueamento que alienam o trabalho docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Diante desse cenário de disputas conceituais que envolvem o pós-avaliação, torna-se fundamental mapear como a literatura científica recente tem registrado o comportamento das escolas frente a tais pressões. A transição da análise burocrática para a investigação empírica exige compreender as tendências apontadas por investigadores que se debruçaram sobre a realidade das redes de ensino. Desse modo, a seção a seguir destina-se a analisar as principais experiências de pesquisa no contexto escolar, evidenciando os impactos reais, as contradições e as raras potencialidades que emanam da aplicação desses exames padronizados no cotidiano educacional.

3.2 IMPACTOS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO COTIDIANO ESCOLAR: O QUE REVELAM AS PESQUISAS

As avaliações em larga escala caracterizam-se como processos avaliativos aplicados a um amplo contingente de estudantes das redes públicas de ensino, sendo organizados por instâncias externas às unidades escolares. Tais exames têm como finalidade produzir indicadores de desempenho capazes de subsidiar a formulação, o monitoramento e a avaliação de políticas educacionais em diferentes contextos institucionais (Bonamino; Sousa, 2012). A

análise das experiências investigativas no contexto escolar revela que o SAEB tem produzido impactos profundos e ambíguos nas práticas pedagógicas e na organização do trabalho docente, demonstrando que a apropriação dessas matrizes estatísticas pelas escolas raramente ocorre de forma crítica.

Pesquisas na área evidenciam que, no cotidiano escolar, os resultados das avaliações externas frequentemente são instrumentalizados de maneira limitada, restringindo-se ao cumprimento de exigências burocráticas ou ao ranqueamento institucional. Analisando as barreiras estruturais que impedem o uso formativo desses dados, Brooke e Cunha (2011, p. 24) explicitam que:

[...] a efetividade da avaliação externa depende da capacidade da escola de transformar a informação recebida em planos de ação pedagógica e, nesse aspecto, as evidências sugerem que a ausência de uma formação para a interpretação dos resultados constitui o principal obstáculo para os professores (Brooke e Cunha 2011, p. 24).

A presença dessas avaliações têm induzido uma profunda reorganização curricular voltada exclusivamente para o atendimento das habilidades e competências cobradas nos testes de múltipla escolha. Ao investigar esse fenômeno de estreitamento e o consequente treinamento de alunos para exames (*teaching to the test*), Freitas (2014, p. 1089) adverte que essa dinâmica compromete severamente a autonomia docente, uma vez que "a responsabilização baseada em testes padronizados força a escola a alinhar seu currículo às matrizes de referência da avaliação, reduzindo o espaço para uma formação humana integral".

Outras investigações de campo destacam a persistente dificuldade dos professores em compreender as escalas de proficiência e os descritores pedagógicos utilizados pelo INEP. Conforme analisa Soares (2012), embora a massa de dados produzida seja relevante para fins macro estatísticos de gestão, a sua conversão em ferramenta didática na sala de aula demanda uma complexa mediação que passa pela formação continuada e por espaços coletivos de reflexão no interior das escolas — condições que costumam escassear na realidade da Educação Básica.

Por outro lado, a literatura também aponta experiências que sinalizam possibilidades positivas no uso dos exames macroestruturais, sobretudo quando os resultados socioeconômicos e pedagógicos são discutidos coletivamente pelas equipes. Nesses cenários específicos, a avaliação externa é ressignificada e passa a contribuir para o mapeamento de dificuldades de aprendizagem, subsidiando intervenções e reforços escolares mais eficazes. Contudo, como bem ressalta Afonso (2009), é imperativo zelar para que o diagnóstico não

seja deglutido pela lógica estéril da regulação e do controle tecnocrático, respeitando-se estritamente a autonomia da escola perante a complexidade do processo educativo.

Dessa forma, o estado da arte demonstra que a utilização da avaliação em larga escala no contexto escolar está profundamente marcada por tensões e contradições. Se, por um viés, há um potencial latente para contribuir com a equidade e com a melhoria da qualidade do ensino, por outro, subsistem desafios históricos relacionados à formação de professores e ao risco real de subordinação das práticas pedagógicas a uma racionalidade puramente tecnicista. Esse panorama dialoga diretamente com a problemática desta pesquisa, ao reforçar a urgência de compreender como professores e gestores lidam com a metodologia do SAEB em seu cotidiano nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Uma vez mapeadas as tendências e as contradições apontadas pelas pesquisas contemporâneas, torna-se imperativo afunilar a análise sobre o momento em que os índices ganham materialidade burocrática nas escolas. A devolução dos resultados e a divulgação dos boletins de proficiência inauguram a etapa mais crítica e complexa de todo o ciclo avaliativo de redes. Torna-se necessário, portanto, averiguar os desdobramentos operacionais e políticos desse chamado "pós-avaliação", desvelando os nós estruturais que desafiam a prática pedagógica dos professores e a liderança das equipes gestoras na ressignificação dessas métricas, conforme se detalha a seguir.

3.3 O PÓS-AVALIAÇÃO EM QUESTÃO: DESAFIOS DA GESTÃO E DA DOCÊNCIA FRENTE AOS RESULTADOS

A etapa posterior à aplicação dos exames macroestruturais constitui um conjunto de ações intencionais indispensáveis para a efetivação de seu caráter pedagógico, visto que é nesse processo que os dados produzidos podem ser apropriados pela escola como eixos de diagnóstico e reorientação didática. No âmbito do SAEB, os resultados são disponibilizados por meio de escalas de proficiência e descritores de habilidades, permitindo uma leitura mais ampla das possíveis lacunas no processo de alfabetização e letramento. No entanto, a interpretação dessas matrizes exige conhecimentos estatísticos específicos que costumam escassear na formação inicial ou continuada dos docentes. Sobre o potencial desperdiçado dessas métricas em virtude de lacunas formativas, Soares (2012, p. 235) adverte que:

[...] os indicadores produzidos pelas avaliações externas possuem grande potencial para subsidiar decisões educacionais no nível da escola, desde que sejam devidamente compreendidos, mas a ausência de mediação e de formação específica para a leitura dos descritores restringe seu impacto na melhoria da aprendizagem (Soares, 2012, p. 235).

Na ausência dessa apropriação técnica crítica, observa-se que os dados do SAEB e as metas do IDEB passam a ser utilizados de forma meramente formal ou burocrática pelas redes de ensino, esvaziando-se a reflexão aprofundada sobre os processos de desenvolvimento das crianças. Para Luckesi (2011), a prática avaliativa deve assumir um caráter eminentemente diagnóstico, voltado à tomada de decisões que favoreçam o crescimento do estudante. Todavia, quando reduzida a números e índices frios para fins de publicidade governamental, a avaliação perde sua função formativa primária e se degenera em um mecanismo estéril de classificação e exclusão.

Nessa perspectiva, o papel do professor ultrapassa a execução de diretrizes burocráticas impostas verticalmente pelo Estado. O momento pós-avaliação exige uma postura reflexiva capaz de desconstruir o caráter impositivo dos exames. Conforme assinala Soligo (2010, p. 120-121), “o professor pode atuar como um dos agentes de mudanças e de inovações no sistema educacional ou reproduzir as estruturas cristalizadas. Sendo agente e sujeito político-social, sua função é proporcionar a reflexão na e sobre a sociedade e suas políticas públicas”. Tal compreensão evidencia que a utilização pedagógica das escalas de proficiência depende da autonomia docente para problematizar os números, contextualizá-los e convertê-los em ações comprometidas com a equidade.

Essa complexa mediação entre as demandas do sistema e o "chão da escola" localiza-se sob a responsabilidade direta da gestão escolar. Cabe à equipe gestora articular ações que garantam espaços coletivos de discussão no interior dos horários de planejamento pedagógico. Analisando a indissociabilidade entre a liderança institucional e a eficácia das avaliações de rede, Brooke (2012, p. 28) explicita que:

[...] a efetividade das avaliações externas está diretamente relacionada à capacidade da escola de transformar dados em ações concretas, o que depende intrinsecamente de uma coordenação pedagógica que promova a articulação sistemática entre o corpo docente (Brooke, 2012, p. 28).

Quando essa mediação não ocorre de maneira democrática, o pós-avaliação reforça uma lógica puramente gerencialista. Em vez de servirem como bússolas de diagnóstico, os resultados passam a alimentar ranqueamentos internos que desencadeiam os riscos apontados por Freitas (2014) acerca da "pedagogia do exame": o estreitamento do currículo e o

treinamento exaustivo focado estritamente na elevação dos indicadores numéricos. O pós-avaliação revela-se, em suma, como um campo de disputas políticas e pedagógicas entre a possibilidade de utilização dos dados como instrumentos conscientes de emancipação e o risco de sua redução a métricas de controle corporativo que alienam o direito à formação humana integral nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Após a fundamentação teórica construída nas seções anteriores — que culminou, no item 3.3, com a discussão sobre as amarras e especificidades do contexto educacional dos Anos Iniciais —, torna-se fundamental compreender os caminhos práticos que viabilizem esta investigação. Portanto, este capítulo dedica-se a apresentar os caminhos metodológicos que orientam o desenvolvimento da presente pesquisa, a qual tem como objetivo geral analisar os desafios metodológicos da avaliação em larga escala, com ênfase no SAEB, nas práticas pedagógicas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A investigação busca, ainda, constituir um aporte teórico consistente acerca da metodologia dessas avaliações e de suas implicações no contexto escolar, especialmente no que se refere à organização do trabalho docente e às dinâmicas de gestão educacional.

Para alcançar tais objetivos, a pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de caráter investigativo, que permite compreender os fenômenos educacionais em sua complexidade, considerando os significados, percepções e práticas dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, são adotados diferentes procedimentos metodológicos, incluindo a pesquisa bibliográfica e documental, os quais possibilitam uma análise articulada entre os referenciais teóricos, os documentos oficiais e a realidade empírica observada.

De acordo com Thiollent (1998), a definição do tema de pesquisa ocorre, em geral, de forma articulada entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos na realidade estudada, podendo, em alguns casos, ser previamente determinada pela natureza e urgência do problema identificado. Nessa mesma perspectiva, Lüdke e André (1986) destacam que a pesquisa se desenvolve a partir da delimitação de um problemático que, ao mesmo tempo em que desperta o interesse do pesquisador, direciona sua investigação para um recorte específico do conhecimento, assumido como foco de construção naquele momento. Diante dessas considerações, delineia-se a seguinte problemática investigativa: quais são os desafios enfrentados por professores e gestores em relação à metodologia da avaliação em larga escala, especificamente o SAEB, nas práticas pedagógicas dos Anos Iniciais no contexto escolar?

Assim, este capítulo tem como finalidade explicitar as escolhas metodológicas realizadas, detalhando os instrumentos de coleta e análise de dados, bem como o contexto em que a pesquisa se insere. Ao tornar transparente o percurso investigativo, busca-se garantir a consistência, a validade e a relevância dos resultados, contribuindo para a compreensão crítica das relações entre avaliação em larga escala e prática pedagógica no ambiente escolar.

4.1 METODOLOGIA QUALITATIVA

A construção deste estudo pauta-se em uma abordagem de natureza qualitativa, entendida como o caminho mais adequado para compreender fenômenos sociais complexos e dinâmicos, como é o caso da educação. Longe de resumir-se a um mero conjunto mecânico de regras e técnicas, essa perspectiva metodológica ancora-se em uma postura analítica, crítica e reflexiva sobre a realidade concreta. Sob esse prisma, Gil (2008) esclarece que a pesquisa científica deve ser compreendida como um procedimento racional e sistemático, cujo propósito central é fornecer respostas fundamentadas aos problemas que se propõe investigar.

Diante dessa necessidade de profundidade nas respostas, a investigação proposta ultrapassa a simples coleta superficial de dados, buscando interpretar as intencionalidades e os significados que subjazem às políticas públicas. O trabalho apoia-se, portanto, na clássica definição de Minayo (1994, p. 16), para quem a pesquisa constitui a atividade básica da ciência, englobando não apenas "as concepções teóricas de abordagem [e] o conjunto de técnicas e procedimentos", mas exigindo, fundamentalmente, a criatividade e a sensibilidade do pesquisador para interrogar o real.

É justamente a partir desse exercício de interrogação do real que esta pesquisa delimita seu foco na avaliação em larga escala, recorrendo a suportes informacionais contemporâneos. Para tanto, o estudo analisa as discussões sobre essa temática veiculadas na plataforma YouTube, tomando-a como uma ferramenta de difusão do conhecimento e de aprendizagem acadêmica. O foco recai sobre debates protagonizados por pesquisadores de ponta que discutem os desdobramentos dessas avaliações na engrenagem escolar. Do ponto de vista conceitual, o YouTube é caracterizado como uma plataforma de publicação audiovisual “que se utiliza da rede mundial de computadores para armazenar e expor os seus conteúdos” (Serrano, 2009, p. 09).

A opção por rastrear esses debates no formato digital reforça a demarcação teórica que distancia este trabalho dos métodos estatísticos tradicionais. Diferentemente de abordagens puramente quantitativas, que priorizam a mensuração e generalização estatística, a pesquisa qualitativa se ocupa de aprofundar a compreensão dos fenômenos a partir da subjetividade e da fala dos sujeitos implicados. O foco analítico desloca-se para os sentidos, percepções e significados atribuídos às experiências vividas no cotidiano escolar. Dialogando com essa premissa, Minayo (2014, p. 57) reitera que “o método qualitativo se aplica à investigação das relações, crenças, representações e interpretações construídas pelos indivíduos em sua vivência social”.

A pertinência rigorosa dessa abordagem qualitativa para o exame específico do SAEB reside no imperativo científico de ir além da linearidade dos relatórios numéricos. Enquanto os indicadores estatísticos oficiais, a exemplo do IDEB, expressam de forma nítida os resultados quantitativos da aprendizagem, a lente qualitativa joga luz sobre as engrenagens e processos cotidianos que fabricam esses índices. Investiga-se, aqui, o modo como as matrizes de avaliação impactam de fato o trabalho docente e as práticas de gestão. Trata-se de lançar um olhar atento às nuances, contradições e tensões estruturais que as planilhas e gráficos do governo são incapazes de captar.

Para operacionalizar esse olhar sensível e fundamentar empiricamente a discussão teórica, o percurso metodológico estruturou-se a partir da análise seletiva de três materiais documentais de natureza audiovisual disponibilizados na plataforma YouTube. Foram selecionadas produções de autoria de pesquisadoras com sólida e reconhecida trajetória acadêmica no campo das avaliações educacionais externas:

- **Vídeo 01:** Profa. Dra. Ana Cristina da Silva Rodrigues, que discute "*A influência das avaliações externas em larga escala no cotidiano da sala de aula*" (Disponível em: <https://www.youtube.com/live/jWp69nL88XE?si=DihnXLvyeuiNrv4F>);
- **Vídeo 02:** Profa. Maria Helena Guimarães Castro, atual Presidente da ABAVE (Associação Brasileira de Avaliação Educacional), trazendo a perspectiva institucional e histórica do tema (Disponível em: https://youtu.be/8v_9kJcTYbs?si=WbljddYJQjSfPbyp);
- **Vídeo 03:** Profa. Cristiane Backes Welter, abordando as correlações entre "*Avaliação em larga escala e processos educacionais*" (Disponível em: <https://youtu.be/d8rgbF7glYg?si=JqJBJMusHFoDKs9w>).

Entendidos como documentos públicos e fontes documentais legítimas, esses registros em vídeo viabilizam a exploração aprofundada de conceitos e posicionamentos analíticos que seriam de difícil acesso por vias estritamente textuais. Ao compartilharem suas leituras sobre o desenho metodológico do SAEB e seus efeitos práticos, as pesquisadoras colocam em evidência as fortes tensões existentes entre as diretrizes macro das políticas educacionais, os mecanismos verticais de responsabilização e as urgências reais vivenciadas no "chão da escola" por gestores e professores.

Diante do exposto, depreende-se que a mobilização dessas fontes audiovisuais não visa meramente descrever os discursos instituídos sobre a avaliação externa. O propósito é cruzar criticamente diferentes matrizes teóricas para decifrar os impactos reais dessas avaliações na escola pública. Dessa forma, as escolhas metodológicas aqui consolidadas

pavimentam o caminho para o próximo passo desta investigação: o detalhamento minucioso dos procedimentos de Análise de Conteúdo (ou técnica que você usará) que serão aplicados sobre essas falas, garantindo a transparência e o rigor científico necessários para responder à nossa problemática central.

4.2 A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Como etapa fundamental para a consolidação do embasamento teórico, este estudo adota a pesquisa bibliográfica como procedimento primordial. Longe de restringir-se a um levantamento passivo ou à mera leitura de textos isolados, essa etapa constitui o alicerce epistemológico que dará sustentação científica à análise dos dados obtidos nas fontes audiovisuais. É por meio desse movimento que se estabelece o diálogo crítico entre as interrogações que movem o presente estudo e o acúmulo de conhecimento já validado pela comunidade científica.

Para compreender a densidade desse processo, a investigação apoia-se no conceito de Minayo (2014), que caracteriza a pesquisa bibliográfica como um momento de imersão profunda na literatura disponível. Sob a ótica da autora, esse procedimento exige do investigador um esforço sistemático de mapeamento e seleção de teses, dissertações e artigos científicos em bases de dados indexadas. Essa busca criteriosa confere rigor ao trabalho, permitindo ao pesquisador situar o seu objeto de estudo no epicentro do debate acadêmico contemporâneo.

No contexto específico desta pesquisa — que investiga as repercussões e desafios do SAEB no cenário educacional —, o levantamento bibliográfico cumpre a função estratégica de desvelar as tensões históricas entre os conceitos de avaliação classificatória e avaliação formativa. Com o intuito de dar musculatura teórica a essa discussão, foram selecionados autores que debatem a avaliação sob vertentes pedagógicas, sistêmicas e metodológicas. Para fins de organização e transparência metodológica, os principais referenciais teóricos e conceituais que estruturam os capítulos desta investigação encontram-se sistematizados no Quadro 1, detalhados a partir de suas respectivas obras de aderência.

Quadro 1 — Matriz de Referenciais Teóricos e Metodológicos da Investigação

Categoria de Análise	Autores de Referência	Foco Conceitual na Pesquisa
Avaliação Educacional e Prática Pedagógica	LUCKESI (2011) BOTH (2012)	Distinção entre avaliação formativa e exames classificatórios no cotidiano escolar.
Políticas de Avaliação em Larga Escala	BRASIL (2002; 2008) MOROSINI; FERNANDES (2014)	Histórico, diretrizes do SAEB e os impactos das avaliações externas na gestão.
Fundamentação Metodológica	LÜDKE; ANDRÉ (1986) GIL (2008) MINAYO (2014)	Diretrizes da pesquisa qualitativa, bibliográfica e caracterização do problema.
Tratamento e Análise de Dados	BARDIN (2016)	Critérios e sistematização para a Análise de Conteúdo das fontes audiovisuais.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2026.

A organização dessa matriz teórica revela que a pesquisa bibliográfica não atua de forma isolada, mas sim de maneira coordenada com os objetivos empíricos do estudo. Ao amarrar os conceitos de Luckesi e Both às normativas oficiais do Ministério da Educação, pavimenta-se o terreno para a próxima fase metodológica: a definição detalhada dos critérios de seleção e análise dos documentos audiovisuais que materializam essas teorias na prática.

4.3 A PESQUISA DOCUMENTAL

Para além das bases teóricas que sustentam a discussão deste estudo, torna-se imperativo mapear os instrumentos e os discursos práticos que materializam a temática investigada. Assim, além do levantamento bibliográfico, esta pesquisa recorre à análise documental como importante fonte de dados. Diferentemente da pesquisa bibliográfica, que se dedica ao estudo de produções teóricas já consolidadas, a análise documental volta-se para materiais que ainda não foram submetidos a tratamento analítico aprofundado, como legislações, regulamentos, relatórios oficiais e documentos institucionais.

A adoção desse procedimento justifica-se pela necessidade de compreender o contexto normativo e estatístico no qual as escolas de Erechim estão inseridas. Conforme destacam Lüdke e André (1986), a análise documental constitui uma técnica relevante na pesquisa qualitativa, podendo tanto complementar informações obtidas por outros instrumentos quanto revelar novos aspectos do problema investigado. Nesse sentido, as autoras afirmam que a análise documental tem como finalidade identificar informações factuais nos documentos, a partir das questões e hipóteses que orientam o estudo.

No entanto, diante da contemporaneidade do debate sobre a avaliação em larga escala, os suportes textuais tradicionais ganham novos contornos e formatos na era digital. No âmbito desta pesquisa, o corpus documental organiza-se no seguinte formato: ao investigar a avaliação em larga escala no contexto da escola, entre os anos de 2020 a 2025, o estudo analisa produções audiovisuais veiculadas na plataforma YouTube como ferramentas de aprendizagem e difusão científica.

O exercício analítico identificou três vídeos diretamente alinhados ao objetivo de investigação, apresentando as seguintes recorrências: a primeira é um debate promovido pelo PPGEDU/UCS sobre os impactos da avaliação em larga escala; o segundo aborda o histórico das avaliações de larga escala da educação no Brasil; e o terceiro discute a influência dessas avaliações no cotidiano da sala de aula. Justifica-se a inclusão desse suporte dado que o YouTube se configura como uma plataforma de publicações de vídeos “que se utiliza da rede mundial de computadores para armazenar e expor os seus conteúdos” (Passos, 2016, p. 34).

A análise desses documentos possibilita estabelecer um diálogo entre o que é prescrito pelas políticas educacionais, o “dever-ser”, e os resultados efetivamente apresentados pelas instituições, o “ser”. Dessa forma, essa etapa da pesquisa contribui para fundamentar e orientar a realização das entrevistas com os professores e gestores, permitindo uma compreensão mais ampla e articulada do fenômeno investigado.

No que se refere aos procedimentos técnicos, a pesquisa caracteriza-se, também, como documental, tendo como corpus de análise documentos audiovisuais disponibilizados na plataforma YouTube, produzidos por pesquisadores com reconhecida trajetória acadêmica no campo das avaliações em larga escala. A escolha por esses materiais justifica-se pela possibilidade de acessar concepções teóricas, análises críticas e interpretações construídas por especialistas acerca do SAEB e de seus desdobramentos no contexto escolar.

Conforme Gil (2008), a pesquisa documental utiliza materiais que ainda não receberam tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da investigação. Nessa perspectiva, os vídeos serão analisados com o intuito de compreender os

diferentes posicionamentos dos pesquisadores sobre as avaliações em larga escala, possibilitando a identificação de aproximações, divergências e tensões presentes no debate acadêmico.

A partir desse processo analítico, serão construídas categorias de análise emergentes, as quais subsidiarão a interpretação dos dados e contribuirão para a compreensão dos desafios metodológicos que permeiam a avaliação em larga escala nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 2 – Vídeos do You Tube

PESQUISADOR	VÍDEO E LINK	ANO PUBLICAÇÃO
Prof. Dra. Ana Cristina da Silva Rodrigues	A influência das avaliações externas em larga escala no cotidiano da sala de aula	2024
Profº Maria Helena Guimarães Castro	Maria Helena traça histórico das avaliações de larga escala da educação no Brasil	2022
Prof. Dra. Ana Cristina da Silva Rodrigues	A influência das Avaliações Externas em Larga Escala no cotidiano da sala de aula	2024

Fonte: os autores, 2026.

A partir desse processo analítico, serão construídas categorias de análise emergentes, as quais subsidiarão a interpretação dos dados e contribuirão para a compreensão dos desafios metodológicos que permeiam a avaliação em larga escala nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Com a definição do corpus documental e o mapeamento dos discursos que circulam nas plataformas digitais sobre a realidade escolar, faz-se necessário, contudo, compreender como o campo científico acadêmico tem sedimentado essa discussão. Compreender as vozes dos pesquisadores nos debates audiovisuais exige, complementarmente, um olhar sobre a produção intelectual formalizada em pesquisas de pós-graduação stricto sensu. Diante disso, a seção a seguir dedica-se a tatear o panorama da produção científica nacional recente, por meio do mapeamento do Estado do Conhecimento.

4.4 MAPEANDO PRODUÇÕES: ESTADO DO CONHECIMENTO

O Estado do Conhecimento permite a “identificação, registro e categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155). Para compreender o panorama das pesquisas acadêmicas sobre o tema, foi realizada a elaboração desse mapeamento. Esta etapa metodológica é essencial para identificar, inventariar e sistematizar a produção científica existente, permitindo situar este trabalho diante do que já foi produzido.

O conceito fundamenta-se em Morosini e Fernandes (2014), que definem esta prática não apenas como uma simples revisão bibliográfica, mas como uma metodologia de caráter inventariante e descritivo. Segundo as autoras:

O Estado do Conhecimento proporciona uma visão ampla sobre diferentes temáticas, dado que possibilita desenvolver um processo minucioso em cima de diversos artigos, monografias, teses e dissertações. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida. (Morosini; Fernandes, 2014, p. 158).

A busca foi realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), por apresentar um amplo acervo de trabalhos estritamente alinhados aos objetivos deste estudo. O recorte temporal delimitado compreendeu os anos de 2020 a 2025, garantindo uma visão contemporânea da produção científica nos últimos cinco anos. Utilizaram-se os seguintes descritores combinados: “SAEB”, “Anos Iniciais” e “Prática Docente”. O objetivo central foi identificar como as pesquisas atuais discutem o impacto das avaliações externas no chão da escola, especificamente no contexto do Ensino Fundamental.

Inicialmente, foram localizadas 22 pesquisas. Após a leitura flutuante dos títulos e resumos, realizou-se um refinamento rigoroso: uma produção repetida foi excluída e os trabalhos que não atendiam aos critérios de inclusão (como estudos voltados ao Ensino Médio, Superior ou Educação Tecnológica) foram descartados. Desse modo, o corpus final de análise resultou em X produções que se aproximam da realidade das escolas públicas e do recorte dos Anos Iniciais.

Esse panorama indica que as avaliações externas, especialmente o SAEB, têm ocupado posição central nos debates educacionais contemporâneos, sobretudo em razão de seus impactos sobre o cotidiano das escolas e sobre o trabalho docente. Ao mesmo tempo, a expressiva produção de dissertações pode sinalizar a necessidade de ampliação de investigações em nível de doutorado, capazes de aprofundar a compreensão das múltiplas

dimensões que atravessam a relação entre avaliação em larga escala e prática pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para além da identificação dos eixos temáticos e das instituições de origem, a compreensão da evolução cronológica dessas produções infere pistas sobre a relevância contínua do tema na agenda educacional recente. Diante disso, a fim de mapear o fluxo temporal e quantificar a distribuição exata entre teses e dissertações ao longo do recorte delimitado, apresenta-se, conforme tabela 1 a seguir, o panorama gráfico desse levantamento.

Tabela 1 – Trabalhos encontrados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)

Autores	Título	Dissertação / Tese	Instituição	Ano
Pereira, Cátia Maria Machado da Costa	O Saeb na percepção dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental : desafios e possibilidades em Matemática	Tese	Universidade Federal de Brasília - UNB	2022
Tomazi, Fernanda	A Prova Saeb e o professor que ensina Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Uma Revisão Sistemática	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE	2024
SILVA, Juliana de Cassia Gomes da	Ensino de matemática nos anos iniciais das escolas do campo: proposições curriculares, avaliação em larga escala e tensionamentos na prática docente em Ipojuca-PE	Tese	Universidade Federal de Pernambuco	2023
Dutra, Marília Henn	O sistema de avaliação da educação básica dos anos iniciais do ensino fundamental e indicadores de qualidade na gestão educacional/escolar em escolas municipais de Santa Maria – RS	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria	2022
Talita Silva Braga	As Concepções De Qualidade Na Produção Acadêmica Nacional Sobre O Ideb Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental: estado do conhecimento em teses e dissertações	Dissertação	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	2025
Thomé, Roberto Jefferson	Práticas declaradas por professores e gestores sobre o ensino de matemática: estudo de uma escola com alto índice na Prova Brasil	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos	2020
Silva, Maria Olímpia Ferreira Bandeira da	Desenvolvimento da fluência leitora: material didático para o 2º ano do Ensino Fundamental - anos iniciais	Dissertação	Universidade Federal da Paraíba	2025
Freitas, Ramon Silva de	Apoio à Formação de Professores no ensino de Frações na transição entre as etapas de Ensino: dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental	Dissertação	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2025
Corrêa, Luana Cirino Bretas	A disciplina Docência do Ensino Superior: impactos na prática pedagógica do professor universitário na UFRRJ	Dissertação	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2021
Silva, Andressa Abreu da	A natureza da matemática no contexto de dimensão de práticas pedagógicas para o ensino	Dissertação	Universidade de Caxias do Sul	2020

	de matemática na educação básica			
Avila, Emanuelli de Oliveira	IDEB e políticas públicas educacionais: uma abordagem exploratória de cinco escolas da Rede Municipal de Foz do Iguaçu – PR a partir do Projeto Político Pedagógico (2007 - 2021)	Dissertação	Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA	2023
Silva, Simone Dias da	Contribuições do Estudo de Aula (Lesson Study) para o desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática no 1º ano do ensino fundamental utilizando material curricular	Tese	Universidade Cruzeiro do Sul Brasil	2020
Romero, Julio Cezar	Contribuições do pensamento computacional no aprendizado da resolução de situações-problema no campo aditivo	Dissertação	Universidade Cruzeiro do Sul Brasil	2020
Machado, Karina	Os instrumentos de registro do trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem: o papel do coordenador pedagógico	Tese	Universidade Federal de São Carlos	2021
Santos, Thaís Melo dos	A resolução de problemas como estratégia de integração entre o rigor matemático e suas aplicações no ensino médio.	Dissertação	Universidade do Estado do Amazonas	2022
Sturion, Brena Cristina	Avaliações externas: olhares de professores que ensinam matemática Detalhes bibliográficos	Dissertação	Universidade Estadual Paulista	2023
Mélo, Márcio de	Proposta de melhoria da leitura e escrita de alunos do 9º ano de uma escola municipal de Bayeux-PB, Brasil	Tese	Facultad de Postgrado	2023
Romero, Julio Cezar	Contribuições do pensamento computacional no aprendizado da resolução de situações-problema no campo aditivo	Dissertação	Universidade Cruzeiro do Sul	2020
Duarte, Rodrigo Gonçalves	A implementação do programa aprendizagem na idade certa-mais Paic no Cariri cearense	Dissertação	Universidade Cidade de São Paulo	2023
Esteves, Thiago de Jesus	O papel do INEP na reforma gerencial dos sistemas públicos de ensino no Brasil	Tese	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2020
Veiga, Célia Cristina Pereira da Silva	Determinantes sócio-históricos das mudanças recentes na gestão da educação profissional tecnológica no Brasil	Tese	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2020

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

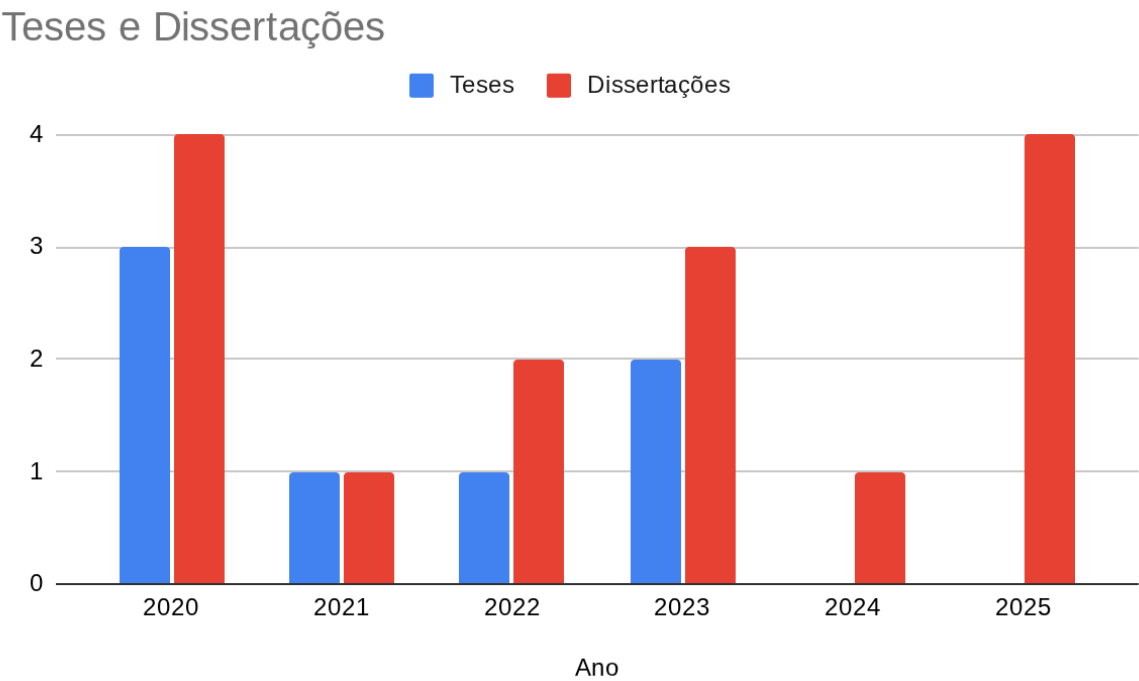
4.4.1 Análise dos Dados e Justificativa de Afunilamento

A análise da Tabela 1 evidencia o interesse latente da comunidade acadêmica pelas avaliações em larga escala e seus desdobramentos no cotidiano escolar dos Anos Iniciais. A diversidade de pesquisas identificadas demonstra que a temática vem sendo abordada sob

diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, contemplando discussões que cruzam as políticas de avaliação às práticas pedagógicas e à gestão escolar.

Esse panorama indica que as avaliações externas, especialmente o Saeb, têm ocupado posição central nos debates educacionais contemporâneos, sobretudo em razão de seus impactos sobre a autonomia e o trabalho docente. Na sequência, o Gráfico 1 ilustra a distribuição quantitativa anual dessas produções selecionadas, permitindo visualizar a regularidade do debate acadêmico ao longo do recorte temporal de 2020 a 2025.

Gráfico 1- Teses e Dissertações localizadas na BDTD - Estado do Conhecimento



Fonte: a autora, 2026.

O Gráfico 1 apresenta a distribuição das teses e dissertações validadas para este estudo. Observa-se uma constância na produção acadêmica, o que evidencia a permanência do interesse científico sobre o Saeb. Esses dados indicam que a temática continua mobilizando pesquisadores e suscitando discussões altamente relevantes no campo das políticas educacionais e das práticas pedagógicas na Educação Básica.

Com a delimitação quantitativa e cronológica do panorama científico mapeado, a investigação avança para além dos números e das distribuições anuais. Torna-se fundamental compreender as convergências teóricas, as discussões críticas e as abordagens que emergem do conteúdo dessas produções. Desse modo, a seção a seguir dedica-se a examinar

qualitativamente os achados do Estado do Conhecimento, articulando as vozes dos pesquisadores aos desafios que tensionam o cotidiano escolar.

4.5 SÍNTESE ANALÍTICA DOS RESULTADOS

A partir da aplicação dos descritores e critérios de busca detalhados anteriormente, a análise reflexiva dos resumos e das discussões dos trabalhos selecionados evidenciou tendências expressivas, bem como lacunas latentes na literatura acerca do impacto do SAEB nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Os principais resultados desse levantamento confluem para uma tensão recorrente entre as exigências da avaliação externa e a autonomia da prática docente. Grande parte do corpus analisado indica que o SAEB, embora se configure como um instrumento robusto para o monitoramento da qualidade educacional e para a composição do IDEB, acaba por induzir, frequentemente, a um fenômeno de "estreitamento curricular". Em outros termos, as instituições escolares tendem a focalizar seus esforços pedagógicos de forma excessiva nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, negligenciando outras áreas do conhecimento fundamentais para a formação humana integral. Esse movimento ocorre, primordialmente, na tentativa de alcançar metas ascendentes que buscam mensurar e ranquear uma suposta qualidade na educação.

Ademais, os estudos mapeados corroboram as premissas de Luckesi (2011) e Both (2012) ao enfatizarem a necessidade urgente de ressignificar a lógica avaliativa vigente. Evidencia-se a urgência de transmutar o "dado estatístico frio" em insumo eminentemente pedagógico, voltado à melhoria real e formativa dos processos de ensino e aprendizagem — um horizonte que, conforme a literatura demonstra, ainda se impõe como um desafio complexo para a gestão escolar na maioria dos contextos investigados.

Uma vez consolidado o panorama da produção científica nacional e identificadas as lacunas e convergências na literatura, o estudo ganha contornos práticos ao voltar-se para a sua própria realidade empírica. A compreensão do referencial teórico e do Estado do Conhecimento pavimenta o caminho para o escrutínio dos dados específicos desta pesquisa. Torna-se imperativo, portanto, delimitar os caminhos metodológicos que orientam a leitura, a organização e o desvelamento das informações coletadas no campo de investigação, conforme se detalha a seguir.

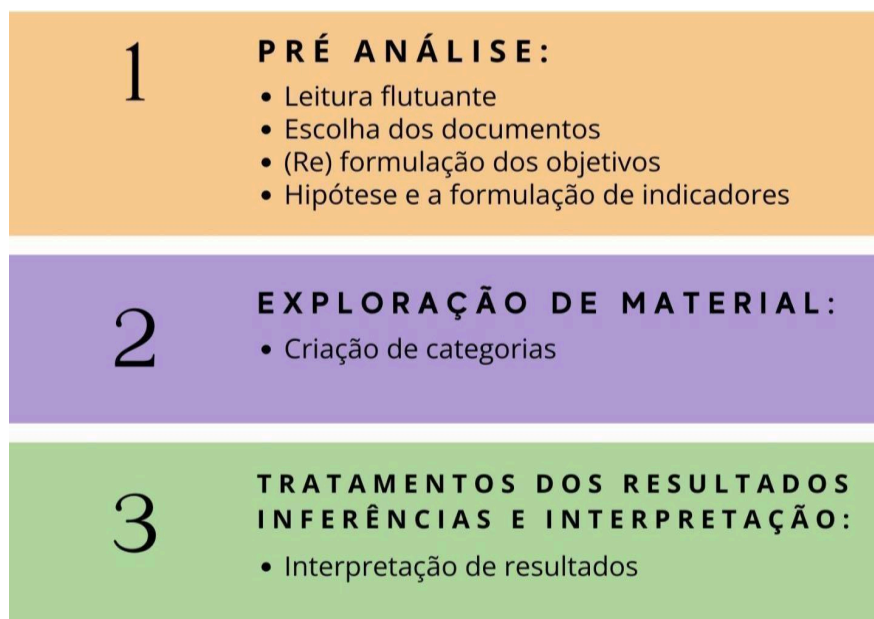
4.6 PARA ALÉM DA SUPERFÍCIE: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A fase de sistematização, análise e interpretação dos dados obtidos constitui o cerne do processo investigativo, sendo uma etapa decisiva para a construção dos resultados. Esta fase, por vezes complexa, “[...] combina entrevistas, observações, levantamentos de material documental, bibliográfico, instrucional” (Minayo, 2001, p. 26), exigindo do pesquisador um olhar sensível e rigoroso sobre o corpus construído.

Desse modo, para o exame minucioso das informações coletadas — e após o devido processo de transcrição das falas dos participantes —, adotou-se a Análise de Conteúdo fundamentada em Bardin (2016). Essa abordagem configura-se como um recurso metodológico valioso, definido como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2016, p. 44).

A operacionalização técnica da Análise de Conteúdo estrutura-se, cronologicamente, em três dimensões essenciais: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Cada uma dessas fases engloba encadeamentos técnicos específicos que conferem validade e confiabilidade ao processo analítico, conforme sintetizado no Quadro 3.

Quadro 3 - Análise de Conteúdo



Fonte: Elaborado pela autora (2026), através de Bardin (2016)

Com a estrutura metodológica da Análise de Conteúdo devidamente delimitada, o estudo avança para a fase de materialização analítica do corpus construído. A aplicação criteriosa das etapas de pré-análise e exploração textual permitiu desvelar os núcleos de sentido que emergem dos discursos audiovisuais selecionados (V1, V2 e V3). Desse modo, a seção a seguir dedica-se a apresentar e interpretar a triangulação desses dados empíricos com o referencial teórico adotado, organizando os achados em três categorias analíticas complementares.

4.7 MATERIALIZAÇÃO DOS DISCURSOS: AS CATEGORIAS EMERGENTES

4.7.1 Os Primeiros Passos e a Evolução Histórica da Avaliação em Larga Escala no Brasil

Compreender o percurso histórico das avaliações em larga escala no Brasil significa analisar as transformações ocorridas nos espaços escolares e a maneira como tais políticas reverberam nas dinâmicas de professores, gestores e alunos. Como política educacional consolidada, a avaliação externa tem produzido indicadores que geram, simultaneamente, desafios e possibilidades de reflexão para as redes de ensino. Esta primeira categoria, oriunda dos discursos veiculados nas produções audiovisuais examinadas, conta com as análises de renomados pesquisadores, permitindo desvelar as nuances de aplicabilidade desses instrumentos no chão da escola.

Inicialmente, observa-se nas narrativas uma convergência ao resgatar a gênese desse processo no cenário nacional. Conforme destacado no Vídeo 2 (V2):

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi criado em 1990 e aplicado pela primeira vez em 1991, sendo posteriormente reformulado em 1995 com a adoção de uma metodologia que permitiu acompanhar a evolução dos resultados ao longo do tempo (V2).

A partir dessa reformulação, o Saeb incorporou a Teoria de Resposta ao Item (TRI), modelo matemático que possibilitou a comparabilidade dos desempenhos estudantis entre diferentes edições, viabilizando a construção de séries históricas robustas sobre a educação brasileira.

Essa evolução representa um marco na instituição de uma cultura avaliativa no país. Bonamino e Sousa (2012) apontam que a expansão dos sistemas em larga escala esteve intimamente associada ao fortalecimento de políticas de monitoramento da qualidade. Assim, os resultados transcendem o acompanhamento pedagógico individual e assumem o papel de subsidiar gestores e formuladores de macropolíticas públicas.

Essa perspectiva diagnóstica é corroborada no discurso de V2, ao sublinhar que as avaliações foram desenhadas para produzir evidências sobre os nós estruturais da educação nacional, tais como as taxas de retenção e as assimetrias no aprendizado. Sob essa ótica, a pesquisadora enfatiza que “os dados das avaliações demonstraram que a repetência não contribuía para melhorar o desempenho dos estudantes; ao contrário, muitos alunos repetentes apresentavam resultados cada vez mais baixos e maiores índices de abandono escolar” (V2).

Tais constatações impulsionaram a formulação de políticas públicas focalizadas na correção do fluxo escolar, como os programas de aceleração da aprendizagem e correção da distorção idade-série. Como postula Soares (2005), os indicadores gerados pelas avaliações externas constituem ferramentas legítimas de leitura da qualidade educacional, desde que sejam interpretados em estrita consonância com as condicionantes socioeconômicas e culturais das comunidades escolares.

Todavia, conceber a qualidade educacional sob o prisma exclusivo dos exames padronizados exige prudência. Os índices numéricos, isoladamente, são insuficientes para capturar a complexidade do fazer educativo. Essa inquietação sobressai no debate de V1, ao advertir que a discussão sobre qualidade pressupõe o reconhecimento das fraturas sociais, visto que “oferecer os mesmos instrumentos de avaliação para sujeitos que possuem diferentes trajetórias de vida não significa garantir uma educação justa e equitativa” (V1).

Essa reflexão alinha-se às teorizações de Afonso (2009) a respeito do "Estado Avaliador". O autor adverte para o risco de os mecanismos de regulação, pautados no gerencialismo e em metas estritamente quantitativas, reduzirem o processo educacional a dados estatísticos frios, apartados das dimensões humanas e culturais. Portanto, a comparação direta entre instituições sem a contextualização de suas realidades específicas pode legitimar e aprofundar as desigualdades existentes.

4.7.2 A Avaliação em Larga Escala no Contexto Escolar: O Sentido Político e Pedagógico

A inserção das avaliações externas no ambiente escolar contemporâneo opera transformações sensíveis na organização do trabalho pedagógico e na gestão. No Vídeo 1 (V1), a discussão promovida pela professora Ana Cristina da Silva Rodrigues desloca o foco da métrica pura para as condições reais de partida dos sujeitos. A docente salienta que “a questão não está em oferecer a mesma oportunidade para todos, mas em reconhecer que os sujeitos partem de condições diferentes e que isso interfere diretamente nas possibilidades de aprendizagem” (V1).

Essa premissa dialoga com as contribuições de Bonamino (2013), ao reiterar que a finalidade precípua do Saeb é diagnosticar o sistema de ensino e não penalizar os atores escolares. Contudo, os dados produzidos não podem ser analisados isoladamente, dado que o sucesso escolar está atrelado a múltiplos fatores que transpõem os muros da instituição. Soares (2007) reforça essa tese ao apontar que o avanço nos índices demanda a articulação entre as oportunidades de aprendizagem e o enfrentamento das vulnerabilidades sociais.

Para que os dados não se convertam em ferramentas de exclusão, impõe-se uma apropriação crítica e formativa por parte dos profissionais da educação. Conforme leciona Dias (2015, p. 145), “o importante é compreender o que indicam os seus resultados e tomá-los como ponte de apoio para entender, criticar e, se preciso, alterar o processo pedagógico”.

Diante disso, Maria Helena Guimarães Castro (V2) evoca um marco histórico crucial: a criação da Prova Brasil em 2005. Ao adotar um caráter censitário, essa avaliação permitiu que “cada escola conhecesse melhor seus resultados e identificasse seus principais desafios no processo de ensino e aprendizagem” (V2). A subsequente formulação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) buscou unificar dados de proficiência e taxas de fluxo (aprovação e permanência), forjando um indicador para o planejamento estratégico das redes.

No entanto, o tensionamento surge quando essas ferramentas passam a direcionar — e, por vezes, distorcer — a prática docente. Frente à pressão por metas, instala-se o risco do “estreitamento curricular”, caracterizado pela hipertrofia do ensino de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento das demais áreas do conhecimento. Freitas (2014) adverte que as políticas de responsabilização (*accountability*), descontextualizadas, geram climas de competição e ranqueamento nocivos.

Contrapondo-se a essa vertente punitiva, as formulações de Luckesi (2011, p. 175) reorientam o debate: “avaliar é um ato de investigar a qualidade da realidade”. Sob essa perspectiva, o diagnóstico em larga escala deve funcionar como um disparador para a tomada de decisões democráticas e para o redirecionamento qualificado das ações pedagógicas, salvaguardando a autonomia do professor e a integridade do currículo.

4.7.3 Desafios Contemporâneos, Equidade e a Cultura da Performatividade

Os debates contemporâneos sobre a avaliação externa tornaram-se ainda mais complexos face às rupturas provocadas pela pandemia de COVID-19 e pelas reconfigurações curriculares decorrentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No Vídeo 3 (V3), a análise empreendida pela professora Cristiane Backes Welter elucida que o período pandêmico escancarou e aprofundou as assimetrias educacionais, jogando luz sobre os estudantes que ficaram marginalizados pelo fosso digital.

Ao cunhar a categoria pedagógica dos “invisíveis das avaliações em larga escala”, Welter (V3) tensiona os limites dos dados estatísticos, os quais negligenciam as trajetórias acidentadas dos sujeitos em maior vulnerabilidade. Esse conceito conecta-se à crítica de Ana Cristina da Silva Rodrigues (V1) sobre a falsa premissa de igualdade em avaliações padronizadas, e encontra eco em Miguel Arroyo (2012), ao discutir como as populações historicamente subalternizadas sofrem processos reiterados de invisibilização institucional.

Embora a redemocratização do país, balizada pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), tenha assegurado o acesso em massa à Educação Básica, a garantia da equidade e da permanência qualificada permanece um desafio em aberto. Se, por um lado, as matrizes do Saeb evidenciam gargalos históricos — especialmente na etapa crucial da alfabetização, apontada por Castro (V2) como o fulcro das dificuldades nos anos subsequentes —, por outro lado, a gestão por resultados pode desvirtuar a função social da escola.

É no núcleo dessa contradição que se inserem as contribuições de Stephen Ball (2005) acerca da cultura da performatividade. De acordo com esse referencial, os sistemas de ensino passam a ser regulados por uma lógica mercadológica, onde a produtividade, a eficiência técnica e o cumprimento de metas numéricas se sobrepõem aos processos formativos amplos.

No cotidiano escolar, essa cobrança engendra severos impactos na subjetividade e no trabalho docente. Quando os resultados das avaliações externas passam a ocupar a posição central das políticas públicas, os professores veem-se impelidos a converter sua práxis em um

mero "treinamento para testes". Esse cenário de pressões oblitera a criatividade pedagógica, desvaloriza os saberes da comunidade local e reduz o direito à educação ao mero alcance de índices estatísticos, distanciando a instituição de seu compromisso com a emancipação e com a justiça social.

Na definição da qualidade escolar, existe o risco de que o currículo seja reduzido àquilo que é cobrado nos testes padronizados. Esse fenômeno é discutido por Freitas (2014), ao argumentar que os sistemas de responsabilização baseados em resultados podem provocar uma intensificação do controle sobre o trabalho docente e incentivar práticas voltadas mais para a elevação dos índices do que para uma formação humana ampla e significativa. Esse processo torna-se ainda mais preocupante quando se considera que a escola possui funções que ultrapassam a preparação dos estudantes para responder às avaliações externas.

A educação envolve o desenvolvimento de dimensões cognitivas, sociais, culturais, éticas e afetivas, que dificilmente podem ser traduzidas integralmente em indicadores estatísticos. Nessa perspectiva, Paulo Freire (1996) afirma que a educação deve ser compreendida como uma prática de formação humana, pautada no diálogo, na construção da autonomia e no reconhecimento dos sujeitos como protagonistas do próprio processo educativo.

A aproximação entre as reflexões de Freire e os debates presentes nos vídeos permite compreender que a busca pela qualidade da educação não deve estar associada exclusivamente ao alcance de metas ou ao aumento de índices. Como aponta Cristiane Backes Welter, existe uma “ilusão das estatísticas”, pois determinados dados podem ganhar maior visibilidade enquanto outras dimensões da realidade escolar permanecem ocultas (V3). Dessa maneira, a utilização dos resultados das avaliações em larga escala exige um olhar crítico, capaz de reconhecer aquilo que os números demonstram, mas também aquilo que eles deixam de revelar.

Assim, percebe-se que a grande questão não está na existência das avaliações em larga escala, mas na maneira como seus resultados são apropriados pelos sistemas educacionais, pelas escolas e pelos professores. Quando utilizados como instrumentos de diagnóstico, podem contribuir para a identificação de desigualdades e para a formulação de políticas mais adequadas. Contudo, quando transformados em mecanismos de classificação, competição e controle, correm o risco de reduzir a complexidade do processo educativo a uma lógica exclusivamente quantitativa.

Essa tensão entre a potencialidade diagnóstica das avaliações e os limites de sua utilização demonstra que o contexto escolar é um espaço de disputas e interpretações sobre o

significado da qualidade educacional. Como destacam os discursos presentes nos vídeos V1, V2 e V3, compreender os resultados das avaliações externas requer considerar os dados produzidos, mas também os sujeitos, as histórias, as desigualdades e as condições concretas nas quais o processo de ensino e aprendizagem acontece.

Diante das discussões apresentadas nos vídeos analisados, percebe-se que as avaliações em larga escala ocupam uma posição de grande relevância no cenário educacional contemporâneo. Entretanto, sua efetiva contribuição para a melhoria da qualidade da educação depende, sobretudo, da forma como os dados produzidos são interpretados e incorporados pelas escolas.

Os resultados dos indicadores educacionais, quando analisados isoladamente, podem produzir uma visão limitada da realidade escolar. Contudo, quando apropriados de maneira crítica e articulados às experiências vivenciadas por professores, estudantes e comunidade escolar, tornam-se importantes instrumentos de reflexão sobre as práticas educativas. Nesse sentido, a professora Ana Cristina da Silva Rodrigues destaca que é fundamental compreender a distinção entre a avaliação realizada no cotidiano da sala de aula e as avaliações de políticas públicas. Segundo a autora, “enquanto a avaliação da aprendizagem tem como foco acompanhar o desenvolvimento dos estudantes e orientar o trabalho pedagógico, as avaliações em larga escala possuem o objetivo de produzir indicadores sobre os sistemas educacionais” (V1). Essa diferenciação é essencial para evitar que os resultados de avaliações externas sejam utilizados como único parâmetro para julgar o trabalho dos professores ou a qualidade de uma determinada escola.

Ao encontro dessa reflexão, Luckesi (2011) afirma que o verdadeiro sentido da avaliação está em seu caráter diagnóstico e na possibilidade de orientar ações futuras. Para o autor, “avaliar é diagnosticar uma experiência, tendo em vista orientá-la para produzir o melhor resultado possível” (Luckesi, 2011, p. 69). Dessa maneira, a avaliação precisa ser compreendida como um instrumento a serviço da aprendizagem e da transformação da realidade, e não como uma prática destinada exclusivamente à classificação, ao controle ou à punição.

Embora a avaliação em larga escala possua finalidades distintas da avaliação realizada pelo professor em sala de aula, seus resultados podem contribuir para o planejamento coletivo da escola. Ao identificar fragilidades e potencialidades no desempenho dos estudantes, os dados do SAEB e de outras avaliações externas podem subsidiar discussões no âmbito do Projeto Político-Pedagógico (PPP), da formação continuada dos docentes e da elaboração de estratégias pedagógicas mais adequadas às necessidades da comunidade escolar.

Nesse aspecto, o discurso apresentado por Maria Helena Guimarães Castro evidencia que os sistemas avaliativos foram construídos justamente com a intenção de fornecer informações capazes de orientar decisões educacionais mais fundamentadas. Conforme destaca a professora, “as avaliações possibilitaram identificar problemas estruturais da educação brasileira, como dificuldades nos processos de alfabetização, elevados índices de repetência e desigualdades de aprendizagem entre diferentes grupos de estudantes” (V2).

Portanto, os dados produzidos pelas avaliações externas podem contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à superação desses desafios. Entretanto, é necessário reconhecer que a utilização desses resultados no contexto escolar deve ocorrer com cautela. Conforme discutido por Cristiane Backes Welter, existe o risco de uma leitura superficial dos indicadores, especialmente quando eles são utilizados apenas para estabelecer comparações entre escolas ou redes de ensino.

A professora alerta para a necessidade de superar a “ilusão das estatísticas”, compreendendo que os números representam apenas uma parte da realidade educacional e que muitos aspectos do processo de ensino e aprendizagem permanecem invisíveis aos instrumentos padronizados (V3). Essa discussão aproxima-se das reflexões de Stephen Ball (2005) sobre a cultura da performatividade, na qual os sistemas educacionais passam a valorizar excessivamente resultados mensuráveis, estabelecendo metas e indicadores como formas de demonstrar eficiência.

Nessa lógica, existe o risco de que a escola passe a organizar suas ações priorizando a melhoria dos índices, em vez de promover uma formação integral dos sujeitos. Ao analisar as consequências desse modelo de responsabilização, Freitas (2014) argumenta que a centralidade atribuída aos resultados das avaliações externas pode intensificar processos de controle sobre o trabalho docente e favorecer a competição entre escolas. Segundo o autor, quando os indicadores são utilizados sem a devida contextualização, corre-se o risco de responsabilizar exclusivamente professores e estudantes por resultados que também são influenciados por fatores sociais, econômicos e culturais mais amplos.

Essa problemática dialoga diretamente com as reflexões apresentadas por Rodrigues (V1), quando a professora questiona os discursos meritocráticos que atribuem o sucesso ou fracasso escolar apenas ao esforço individual dos estudantes. As desigualdades presentes na sociedade atravessam o espaço escolar e influenciam as oportunidades de aprendizagem. Assim, a busca por qualidade educacional deve estar associada a uma perspectiva de equidade, capaz de reconhecer as diferentes condições de acesso ao conhecimento e garantir que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprendizagem.

Nessa direção, Afonso (2009) ressalta que as políticas de avaliação devem ser analisadas a partir de suas possibilidades e de seus limites. Se, por um lado, as avaliações em larga escala fornecem informações importantes para o acompanhamento dos sistemas educativos e para a construção de políticas públicas, por outro, não podem ser transformadas em instrumentos exclusivos de definição da qualidade escolar.

A qualidade da educação envolve elementos mais amplos, relacionados às condições materiais das escolas, às práticas pedagógicas, às relações humanas estabelecidas no ambiente escolar e ao compromisso com a formação cidadã dos estudantes. Ao considerar a realidade da escola contemporânea, torna-se evidente a necessidade de que professores e gestores desenvolvam uma postura investigativa diante dos resultados das avaliações externas. Não se trata de ignorar os dados produzidos, mas de analisá-los de maneira contextualizada, relacionando-os com as características da comunidade escolar, os desafios enfrentados pelos estudantes e os objetivos educativos estabelecidos coletivamente.

Nesse ponto, a contribuição de Dias (2015) torna-se fundamental ao afirmar que “o importante é compreender o que indicam os seus resultados e tomá-los como ponte de apoio para entender, criticar e, se preciso, alterar o processo pedagógico” (Dias, 2015, p. 145). Dessa forma, as avaliações em larga escala podem constituir importantes instrumentos de diagnóstico, desde que seus resultados sejam utilizados para promover reflexões, fortalecer o planejamento pedagógico e ampliar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Portanto, ao analisar os discursos presentes nos vídeos V1, V2 e V3, compreende-se que as avaliações em larga escala constituem um campo marcado por contribuições, desafios e tensões.

Enquanto os dados produzidos por esses sistemas permitem identificar desigualdades, orientar políticas públicas e acompanhar aspectos da qualidade da educação, também é necessário reconhecer seus limites diante da complexidade dos processos escolares. A escola não pode ser reduzida a números, índices e rankings, pois sua função social ultrapassa a mensuração de resultados, envolvendo a formação integral dos sujeitos, a construção da cidadania e a garantia do direito à educação.

Assim, a avaliação em larga escala somente assume um papel verdadeiramente transformador quando seus resultados deixam de ser vistos como uma finalidade em si mesmos e passam a constituir instrumentos de diálogo, reflexão e tomada de decisões coletivas. Conforme revelam as discussões dos três vídeos analisados, a construção de uma educação democrática e socialmente justa exige que os indicadores educacionais sejam

compreendidos em conjunto com as histórias dos estudantes, os contextos das escolas e as múltiplas dimensões que compõem o processo educativo.

Diante do panorama discutido, evidencia-se que as avaliações em larga escala não devem ser categoricamente rejeitadas, tampouco aceitas de forma acrítica. A grande contribuição deste debate reside na compreensão de que o dado estatístico não é o ponto de chegada da atividade pedagógica, mas sim um ponto de partida para investigações mais profundas sobre as realidades escolares. A linha que separa a avaliação enquanto ferramenta de diagnóstico e equidade daquela que atua como mecanismo de exclusão e performatividade é tênue, dependendo essencialmente da intencionalidade política e pedagógica de quem se apropria de seus resultados.

Portanto, a superação da "ilusão das estatísticas" exige que os sistemas de ensino, às equipes gestoras e os docentes assumam o protagonismo na reinterpretação desses índices à luz do Projeto Político-Pedagógico e das singularidades de suas comunidades. Garantir uma educação de qualidade social implica, fundamentalmente, defender uma escola que acolha a complexidade de seus sujeitos. Somente ao articular a precisão dos indicadores quantitativos com a sensibilidade e o compromisso ético da formação humana integral será possível construir uma práxis educativa genuinamente democrática, inclusiva e transformadora.

5 ENTRE DADOS E PRÁTICAS: ANÁLISE CRÍTICA DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA ESCOLA

A partir da leitura, triangulação e interpretação do corpus empírico deste estudo, foram construídas categorias de análise que evidenciam as principais tensões entre as intencionalidades da avaliação em larga escala e sua materialização concreta no cotidiano escolar. Investigar o dia a dia das instituições abrange, necessariamente, lançar um olhar sobre as práticas avaliativas, uma vez que estas constituem parte integrante e indissociável do processo de ensino-aprendizagem historicamente construído (Cunha; Müller, 2018). Sob essa ótica ideal, a avaliação deveria funcionar como um termômetro humanizado, identificando em que medida os conhecimentos trabalhados na escola foram compreendidos e apropriados pelos estudantes para a sua formação integral.

Nessa perspectiva, Cunha e Müller (2018) defendem que o ato de avaliar não deve assumir um caráter classificatório, excludente ou padronizador. Pelo contrário, deve configurar-se como uma práxis pedagógica que favoreça a análise, a autoavaliação e a reflexão contínua sobre o ensinar e o aprender. Ao instigar novas rotas e possibilidades didáticas, a avaliação torna-se um instrumento fundamental para fortalecer os laços entre os diferentes saberes que permeiam o espaço escolar.

Contudo, o cenário contemporâneo revela um descompasso com esse ideal. Com a ampliação de sua abrangência e a subsequente individualização dos resultados por escola e rede de ensino, o SAEB passou a assumir um papel fortemente estratégico na formulação e no monitoramento de políticas educacionais. De acordo com Albuquerque e Silva (2022), essa reorganização acabou por fortalecer o uso do SAEB como um severo instrumento de responsabilização (*accountability*), visto que seus resultados passaram a balizar o estabelecimento de metas rígidas, o ranqueamento do desempenho e a própria mensuração da qualidade do ensino. Nesse contexto, a avaliação deixa de ser predominantemente diagnóstica e passa a ditar a gestão e o fazer pedagógico.

Para compreender como chegamos a esse modelo, as reflexões de Bonamino e Sousa (2012) tornam-se esclarecedoras ao inserirem o SAEB na transição histórica das chamadas segunda e terceira gerações das avaliações em larga escala no Brasil. Enquanto a primeira geração possuía um caráter essencialmente diagnóstico e sem impactos diretos na rotina das instituições, a segunda introduziu a divulgação pública dos dados, fomentando a comparação entre escolas. A terceira geração, por sua vez, intensificou a lógica da responsabilização, vinculando os resultados estatísticos a metas, bonificações meritocráticas e mecanismos de

cobrança. Assim, o SAEB consolidou-se como um dispositivo central na regulação das políticas públicas e na governança do cotidiano escolar.

Torna-se evidente, portanto, que as avaliações em larga escala operam como potentes instrumentos de regulação capazes de influenciar, controlar e, por vezes, padronizar o currículo vivenciado (Cunha; Müller, 2018). Essa dinâmica gera profundas tensões no interior das escolas, especialmente em função da responsabilização unilateral atribuída ao trabalho docente. O professor, frequentemente colocado como o único ou principal determinante do sucesso ou fracasso do estudante, vê-se sobrecarregado por tarefas burocráticas e atravessado por um sentimento de frustração diante de resultados considerados insatisfatórios pelo sistema.

Essa realidade é teorizada por Hypólito (2005) como a instauração da “docência de resultados”. Sob essa lógica mercadológica, o desempenho mensurado por indicadores quantitativos converte-se no critério soberano para definir a eficácia do profissional: é legitimado o docente cujo aluno atinge a meta numérica, enquanto aquele que prioriza práticas voltadas à valorização da vida, da cidadania e das experiências singulares do cotidiano pode ser invisibilizado ou desvalorizado. Trata-se de uma simplificação que desconsidera a complexidade do processo educativo e as múltiplas vulnerabilidades sociais e econômicas que constituem os contextos escolares.

Soma-se a essa engrenagem de controle o fator tempo, gerando um evidente paradoxo: os dados do SAEB costumam chegar às escolas com um significativo distanciamento temporal em relação ao período em que os testes foram aplicados. Conforme destaca Luckesi (2011), a avaliação só cumpre sua real função formativa quando subsidia decisões pedagógicas em tempo hábil para corrigir rumos; quando há esse atraso crônico, ela perde sua potência de intervenção e assume um caráter meramente classificatório. No contexto analisado, os índices atrasados não conseguem dialogar com o planejamento pedagógico imediato do professor, limitando-se a análises retroativas, burocráticas e cartoriais.

Essa chegada tardia dos resultados retroalimenta um fenômeno preocupante: a obsessão pelos índices em detrimento da compreensão dos processos reais de aprendizagem. Em vez de orientar intervenções remediais concretas, os dados passam a ser utilizados prioritariamente para fins de prestação de contas (*performatividade*) e comparação competitiva. Essa distorção aproxima-se do que Freitas (2014) denomina de responsabilização meritocrática, em que o foco se desloca do direito à aprendizagem para a urgência do desempenho estrito.

É crucial destacar que os impactos dessa engenharia de testes ultrapassam o campo puramente pedagógico ou gerencial. Conforme advertem Mendes et al. (2026), as avaliações externas interferem diretamente na saúde mental e na subjetividade dos atores escolares. A pressão crônica por resultados e o caráter severamente padronizado dos exames deflagram experiências emocionais nocivas, como ansiedade, medo, injustiça e frustração, culminando, não raramente, em processos de adoecimento docente e discente (Barbosa; Vieira, 2013).

Diante deste panorama complexo e multifacetado, compreende-se que as avaliações externas reconfiguram prioridades, identidades e rotinas pedagógicas. Frente a esse cenário, urge defender que os dados produzidos sejam ressignificados no chão da escola, passando de sentenças definitivas a instrumentos legítimos de reflexão e diagnóstico. Quando apropriados de forma crítica, horizontal e coletiva, esses indicadores perdem seu caráter punitivo e passam a somar forças ao Projeto Político-Pedagógico, ampliando as possibilidades de intervenção e contribuindo para a construção de uma educação democraticamente qualificada e comprometida com o desenvolvimento integral dos sujeitos (Mendes *et al.*, 2026).

A partir dessas tensões constituintes, percebe-se que o debate teórico acerca do controle, da performatividade e da redução da complexidade educativa não se restringe aos manuais de sociologia ou de política educacional; ele reverbera de forma orgânica e preocupante na pesquisa acadêmica contemporânea.

As contradições vividas no chão da escola entre as potencialidades diagnósticas e os efeitos regulatórios do Estado Avaliador têm sido amplamente documentadas por investigadores em diferentes realidades brasileiras. Desse modo, para compreender como essas engrenagens de responsabilização e adestramento curricular se materializam nas especificidades do cotidiano escolar, faz-se necessário analisar a produção *stricto sensu* recente.

É sob essa lente investigativa que o subcapítulo a seguir se debruça sobre um conjunto de teses e dissertações, buscando decodificar as repercussões práticas e subjetivas do SAEB na vida de professores e estudantes.

5.1 REPERCUSSÕES DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ANÁLISE DAS TESES E DISSERTAÇÕES ENCONTRADAS

Se as dinâmicas de regulação e a instauração de uma 'docência de resultados' (Hypólito, 2005) desenham o horizonte macroestrutural das políticas de avaliação, é na

singularidade das pesquisas de campo que as fraturas desse modelo se tornam empiricamente visíveis. Para dar concretude a esse debate e compreender as reais repercussões desse cenário, este subcapítulo se propõe a analisar e tensionar os achados de um conjunto de teses e dissertações que investigaram o impacto do SAEB no cotidiano escolar.

Este subcapítulo propõe-se a descortinar, analisar e tensionar os dados produzidos a partir do mapeamento de teses e dissertações que se debruçam sobre os impactos das avaliações em larga escala no chão da escola. O *corpus* documental que ancora esta etapa é constituído pelos estudos de Thomé (2020), Pereira (2022), Sturion (2023), Silva (2023), Avila (2023). Adotando uma abordagem qualitativa e analítica, os achados dessas investigações são aqui triangulados e articulados ao referencial teórico da pesquisa, visando desvelar como o SAEB e seus indicadores correlatos reverberam, reconfiguram e, por vezes, constroem as práticas pedagógicas e a autonomia docente.

Historicamente, como apontam Carvalho e Nascente (2023), as avaliações externas foram consolidadas sob a justificativa de fornecer um diagnóstico fundamental para mensurar a aprendizagem e subsidiar políticas públicas de equidade. Todavia, a literatura científica recente adverte que a conversão desses diagnósticos em mecanismos de pressão tem gerado severas distorções no ecossistema escolar. O sintoma mais evidente dessa transição é o fenômeno do “afunilamento” ou estreitamento curricular (Ataídes et al., 2019). Sob a premência de elevar índices como o IDEB, o cotidiano escolar passa a orbitar de forma quase obsessiva em torno de Língua Portuguesa e Matemática.

Esse reducionismo curricular ganha contornos nítidos nas pesquisas de Silva (2023) e Tomazi (2024). Ao investigar os efeitos do SAEB no trabalho docente em turmas de 5º ano, Silva (2023) constatou que a iminência dos testes provoca uma alteração compulsória na carga horária escolar, hipertrofiando o tempo dedicado às disciplinas avaliadas em detrimento de áreas vitais para a formação humana integral, tais como Artes, História, Geografia e Educação Física.

Esse processo de estreitamento curricular é evidenciado pelo autor ao afirmar que “a centralidade atribuída a Português e Matemática acaba por relegar as demais áreas do conhecimento a um plano secundário na rotina das turmas” (Silva, 2023, p. 84). Gradativamente, as Matrizes de Referência das avaliações externas — compostas por descritores estritos de habilidades — substituem os planos de ensino originais. A matriz, que deveria indicar apenas um patamar mínimo (Thomé, 2020), passa a operar como o próprio currículo real da instituição, um processo de padronização que encontra na BNCC um vetor de uniformização produtivista.

Essa reconfiguração curricular altera profundamente a natureza do trabalho pedagógico, gerando o que Sturion (2023) apropriadamente denomina de “pedagogia do adestramento”. Em sua dissertação de mestrado, a autora demonstra que os professores se sentem compelidos a adotar materiais apostilados e padronizados — a exemplo dos cadernos “Aprender Sempre” e “Currículo em Ação” —, cujo *design* é milimetricamente desenhado para responder ao que será cobrado nos exames estatais. O ensino, por conseguinte, é degradado a um treinamento sistemático para moldar os estudantes como exímios respondedores de testes padronizados.

A prática dos simulados excessivos emerge, assim, como uma estratégia de sobrevivência das escolas diante das cobranças gerenciais. Analisando esse cenário, Pereira (2022) argumenta que familiarizar os alunos com a dinâmica e o formato da Prova SAEB — cuja aplicação externa e digital rompe com a rotina habitual da sala de aula — é uma medida legítima de acolhimento. Contudo, quando o simulado assume caráter frequente e compulsório, há o esvaziamento dos objetivos formativos da escola. Tomazi (2024) endossa essa preocupação ao identificar que a falta de apropriação teórica sobre a estrutura da prova leva os docentes a aderirem ao treinamento mecânico como único recurso de preparação.

Essa mecanização do ensino colide frontalmente com a própria matriz metodológica que o SAEB alega avaliar: a Resolução de Problemas. Como destaca Thomé (2020), a resolução de problemas pressupõe um aluno ativo, capaz de mobilizar estratégias próprias, argumentação, estimativas e raciocínio lógico sob a mediação do professor. No entanto, a realidade empírica revela um paradoxo: Pereira (2022) evidencia que muitos docentes dos Anos Iniciais ainda reproduzem uma perspectiva tecnicista de ensino, alicerçada em atividades mecânicas do tipo “arme e efetue”. Distanciando-se das orientações curriculares oficiais e das metodologias recomendadas por especialistas (Matos, 2017), tal abordagem revela que a pressão por resultados rápidos e quantificáveis sufoca o tempo necessário para a construção de um pensamento matemático abstrato, crítico e reflexivo.

Essa fragilidade metodológica deita raízes nas lacunas da formação docente, um achado transversal nas pesquisas analisadas. Tomazi (2024) e Thomé (2020) concordam que as deficiências na formação inicial e continuada interferem diretamente na segurança do professor ao trabalhar conceitos matemáticos complexos. Há, inclusive, o que Silva qualifica como o risco do “contágio” ou “contaminação” nos Anos Iniciais: professores que carregam traumas ou aversão à Matemática terminam por transmitir essa insegurança aos estudantes desde a infância, criando bloqueios cognitivos duradouros.

Ademais, Pereira (2022) sinaliza que muitos profissionais da educação desconhecem as especificidades das próprias ferramentas avaliativas que os cercam, confundindo o caráter estritamente diagnóstico e interno de instrumentos como a antiga Provinha Brasil (Becher; Tomasi; Justo, 2018) com a natureza regulatória e censitária da Prova SAEB. Para tentar contornar essas dificuldades de compreensão e transpor a linguagem acadêmica da ciência, os docentes frequentemente recorrem à simplificação coloquial — como o uso sistemático do termo “continha” (Silva, ano) —, o que, se não for bem mediado, pode obliterar a apropriação da linguagem formal e dos símbolos constituintes da própria natureza matemática.

O tensionamento provocado pelas avaliações em larga escala atinge seu ápice na fragilização da autonomia docente e na imposição de uma pesada carga de culpabilização. Os estudos de Silva (2023) e Sturion (2023) convergem ao denunciar que o "Estado Avaliador" afasta-se de sua responsabilidade precípua de provedor de infraestrutura para atuar prioritariamente como órgão fiscalizador. Transfere-se, assim, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos índices estatísticos exclusivamente para as costas da escola e do professor. O reflexo desse modelo gerencialista é o que Hypólito (2005) conceitua como “docência de resultados”, em que o valor social do professor é mensurado pela frieza dos indicadores numéricos.

Essa engenharia de cobranças desencadeia o que Sturion (2023) descreve como um nocivo "efeito cascata": o Estado pressiona as diretorias, as equipes gestoras sufocam os docentes (Pereira, 2022) e estes, sobrecarregados e injustiçados, acabam por transferir parte da culpa aos estudantes, atribuindo o baixo desempenho ao desinteresse discente. Como bem alertam Mendes et al. (2026) e Barbosa e Vieira (2013), os impactos desse arranjo transcendem o aspecto pedagógico e atingem a saúde mental dos sujeitos, gerando sentimentos crônicos de ansiedade, frustração, medo e adoecimento psíquico dentro das instituições.

Buscando nuançar esse debate, a pesquisa de Thomé (2020) apresenta uma louvável experiência de resistência a essa lógica individualista. Na escola investigada pelo autor, a direção e o corpo docente compreenderam a aprendizagem como um processo coletivo e contínuo, recusando-se a centralizar o peso da cobrança sobre o professor regente do 5º ano. Todavia, o autor reconhece que essa postura caminha na contramão da correnteza majoritária, uma vez que a mídia e os sistemas oficiais tendem a divulgar os resultados de maneira descontextualizada, interpretando as discrepâncias nas notas como fracasso institucional intrínseco, sem considerar as profundas desigualdades estruturais que apartam as escolas públicas brasileiras.

A urgência de contextualizar as estatísticas é agudamente ilustrada na dissertação de Sturion (2023), ao relatar os entraves da Prova Paulista. A imposição de exames digitais ignorou o fato de que muitas escolas sequer dispunham de internet estável ou computadores funcionais, além de desconsiderar completamente os impactos pedagógicos e socioemocionais decorrentes do distanciamento social da pandemia. Diante disso, os professores manifestam severo ceticismo quanto à transparência e à utilidade desses índices, uma vez que o fechamento dos dados pelo Estado impede que os docentes acessem os cadernos de prova e utilizem o erro dos estudantes como ferramenta pedagógica de intervenção.

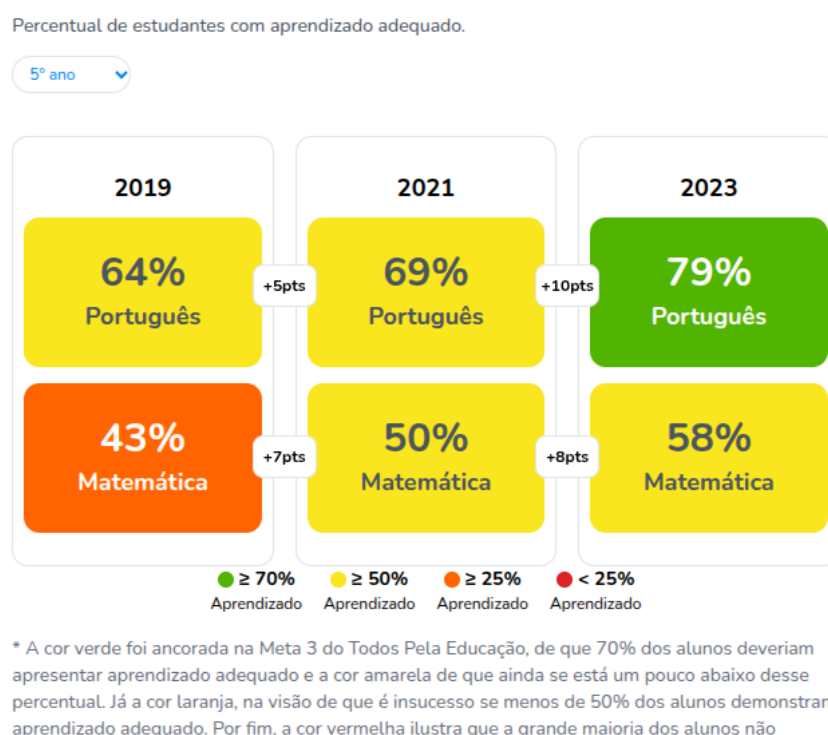
Por outro lado, sob uma ótica mais otimista e gerencial, a dissertação de Avila (2023) examina como o IDEB pode atuar como uma espécie de “bússola” para a gestão escolar. Ao analisar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cinco escolas em Foz do Iguaçu-PR que superaram as metas projetadas — inclusive com uma delas atingindo a expressiva nota 8,6 —, a autora defende que o indicador, se utilizado criticamente, apoia a atividade pedagógica na identificação de lacunas e no desenho de medidas de recomposição de aprendizagem. No entanto, mesmo entre os gestores dessas escolas bem-sucedidas, ecoam vozes de ceticismo: há o reconhecimento de que os índices elevados muitas vezes decorrem do adestramento prévio e de que a adoção do continuum curricular pós-pandemia inflou artificialmente as taxas de aprovação, alterando a fidedignidade dos dados de 2021.

Ademais, a pesquisa de Avila (2023) traz à tona um dado fulcral: o sucesso dessas instituições estava intimamente associado à infraestrutura privilegiada propiciada pelo projeto “Centro Escola-Bairro” (com quadras, bibliotecas e oferta de contraturno) e à concessão de bonificações financeiras atreladas ao alcance das metas. Esse achado corrobora a tese de que o rendimento numérico não floresce no vácuo; ele depende substancialmente das condições materiais de existência da escola.

Em suma, a literatura científica produzida no âmbito das teses e dissertações adverte que o IDEB e o SAEB não podem ser convertidos no fim último do trabalho pedagógico, mas sim compreendidos como ferramentas acessórias e limitadas (Avila, 2023). O teste padronizado, isoladamente, é ontologicamente incapaz de abarcar a complexidade e a riqueza da realidade escolar (Thomé, 2020). Para que os indicadores educacionais assumam um caráter verdadeiramente humano, democrático e transformador, faz-se urgente que o Estado assuma sua responsabilidade estrutural e que as avaliações internas e formativas, gestadas no pulsar cotidiano da própria escola, sejam validadas e integradas ao cálculo da qualidade educacional (Sturion, 2023; Silva, 2023).

Diante desse tensionamento entre a necessidade de avaliações formativas e o peso político-institucional dos exames em larga escala, torna-se imperativo observar como essas dinâmicas se materializam no chão da escola. Longe de esgotarem a complexidade do fazer pedagógico, os indicadores quantitativos ainda operam como balizadores oficiais da qualidade educacional e demandam leitura contextualizada. Nesse sentido, a fim de contrapor as discussões teóricas até aqui expostas com a realidade empírica de uma instituição específica, a Figura 1 apresenta a evolução do desempenho dos estudantes da Escola Estadual de Ensino Fundamental Sete de Setembro, em Erechim/RS, evidenciando os reflexos desse cenário nas edições do SAEB que atravessaram o período pandêmico e pós-pandêmico

Figura 1 – Percentual de estudantes do 5º ano com aprendizagem adequada em Língua Portuguesa e Matemática na Escola Estadual de Ensino Fundamental Sete de Setembro, Erechim/RS, nas edições de 2019, 2021 e 2023 do SAEB.



Fonte: QEdu (2025), a partir dos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/INEP).

Os dados disponibilizados pelo QEdu (2025) evidenciam uma evolução expressiva no percentual de estudantes com aprendizagem adequada na Escola Estadual de Ensino Fundamental Sete de Setembro entre os anos de 2019 e 2023. Em Língua Portuguesa, o indicador passou de 64% em 2019 para 69% em 2021, alcançando 79% em 2023. Esse crescimento de 15 pontos percentuais ao longo do período sinaliza avanços consistentes no desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação avaliadas pelo SAEB.

Em Matemática, observa-se uma trajetória ascendente semelhante, embora em patamares distintos. Em 2019, 43% dos estudantes apresentaram aprendizagem adequada, percentual que aumentou para 50% em 2021 e atingiu 58% em 2023. Ainda que os resultados revelam progressos significativos, o desempenho no campo do raciocínio lógico-matemático permanece sensivelmente inferior ao observado em Língua Portuguesa, o que corrobora as discussões anteriores acerca dos desafios estruturais e metodológicos que historicamente cercam o ensino dessa ciência nos Anos Iniciais.

A comparação entre os componentes curriculares evidencia que os avanços ocorreram de forma mais acentuada em Língua Portuguesa, disciplina que, na edição de 2023, superou a linha de corte de 70% de estudantes com aprendizagem adequada, inserindo a instituição em uma faixa considerada satisfatória pelo indicador. Em contrapartida, Matemática permaneceu abaixo desse patamar, a despeito do crescimento contínuo verificado no triênio analisado.

Uma análise detida sobre o comportamento dessas métricas revela um dado revelador: enquanto o índice geral do IDEB avançou 0,6 ponto entre 2019 e 2023 (passando de 5,9 para 6,5), a proporção de estudantes que atingiram os níveis de proficiência esperados saltou expressivos 15 pontos em ambos os componentes curriculares. Esse descompasso matemático sugere que a melhoria dos indicadores globais da escola foi amparada por uma elevação real na base de desempenho dos alunos, e não apenas por rearranjos no fluxo escolar de aprovação.

Esse movimento pode estar associado a múltiplas variáveis internas, tais como a reorientação das ações pedagógicas no plano de recomposição das aprendizagens, o acompanhamento sistemático das dificuldades discentes e o uso dos diagnósticos externos para subsidiar o planejamento coletivo. Contudo, a prudência científica exige reconhecer que o incremento desses indicadores não se traduz, de forma automática, em sinônimo de qualidade educacional plena. Conforme preconizam Luckesi (2011) e Freitas (2018), a aprendizagem constitui um fenômeno multifacetado e subjetivo, irredutível à testagem padronizada.

Dessa forma, os resultados da Escola Sete de Setembro reforçam a pertinência de acolher os dados do QEDu e do SAEB como subsídios diagnósticos para a tomada de decisões e para o fortalecimento da autonomia pedagógica, distanciando-se de leituras performativas que reduzem a função social da escola ao cumprimento de metas estatísticas e rankings educacionais.

A leitura minuciosa desses percentuais, ao revelar que o avanço nos índices da Escola Sete de Setembro foi sustentado por uma melhora real na proficiência dos estudantes, encerra

o ciclo de análises empíricas desta pesquisa. Este estudo permitiu confrontar o debate macroestrutural das políticas públicas com as marcas indelévels que elas deixam na rotina escolar, na organização curricular e na subjetividade docente. Diante do mosaico de dados, teorias e vozes aqui reunidos, resta consolidar as conclusões depreendidas ao longo dessa caminhada investigativa. Passa-se, assim, à tessitura das considerações finais, espaço dedicado a sintetizar os achados e reafirmar os horizontes ético-pedagógicos que emanam desta pesquisa.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa permitiu compreender que as avaliações em larga escala, embora concebidas institucionalmente como ferramentas de diagnóstico e vetores para a melhoria do ensino, assumem funções bem mais ambíguas e complexas no desenho das políticas educacionais contemporâneas. Vinculados a reformas orientadas por princípios gerenciais, esses exames consolidaram-se como dispositivos de regulação e padronização, com força suficiente para reconfigurar o trabalho pedagógico e a rotina das instituições escolares.

O estudo evidenciou que a lógica da avaliação externa está atrelada a uma racionalidade produtivista. Sob esse prisma, a qualidade do ensino é frequentemente reduzida a indicadores estatísticos e índices de desempenho, a exemplo do IDEB. Essa perspectiva, ao priorizar o que é mensurável, acaba por secundarizar as dimensões humanas, sociais e pedagógicas do processo educativo — que é, por sua própria natureza, plural, dinâmico e atravessado por realidades singulares.

Entre os impactos mais visíveis documentados na literatura e confirmados na análise, destaca-se o afunilamento curricular. Pressionadas pelo cumprimento de metas, as escolas tendem a concentrar seus esforços nas áreas cobradas nos testes padronizados, de modo especial em Língua Portuguesa e Matemática. Esse movimento resulta na marginalização de componentes curriculares essenciais para a formação humana integral, como Artes, Educação Física, História e Geografia, operando uma seleção curricular utilitarista.

O trabalho docente também sofre fortes implicações decorrentes desse arranjo. O professor enfrenta uma visível redução de sua autonomia pedagógica, vendo-se impelido a atuar como executor de matrizes externas e preparador de estudantes para exames de larga escala. Consolida-se a "docência orientada por resultados", modelo de responsabilização unilateral que gera intensificação do trabalho, pressões crônicas por desempenho, desgaste profissional e uma nociva cultura de competição entre instituições e redes de ensino.

Ademais, os exames padronizados aplicam regras uniformes sobre um sistema educacional profundamente desigual. Ao ignorar as disparidades sociais, econômicas e culturais que caracterizam o contexto brasileiro, o modelo atual corre o risco de reproduzir assimetrias, penalizando justamente as escolas situadas em territórios de maior vulnerabilidade social. Em cenários extremados, a cobrança por índices pode incentivar práticas de exclusão, que vão desde o adestramento até tentativas de mitigar a participação de estudantes com baixo rendimento ou com deficiência nos dias de aplicação dos testes.

Por outro lado, é imperativo reconhecer o valor estratégico dessas ferramentas na arquitetura das políticas públicas. Sistemas como o SAEB produzem um mapeamento censitário robusto que permite o monitoramento de redes de ensino e subsidia a formulação de políticas de redistribuição de recursos. O desafio, portanto, não reside na negação da avaliação externa, mas na urgência de sua apropriação crítica. Quando interpretados de forma contextualizada, esses indicadores deixam de ser sentenças e passam a atuar como diagnósticos legítimos para orientar intervenções pedagógicas consistentes.

Os discursos oficiais do Ministério da Educação defendem o SAEB como um termômetro para o aprimoramento da gestão educacional. Contudo, a produção acadêmica demonstra que tais instrumentos não são neutros; eles carregam disputas políticas, concepções pedagógicas e projetos de sociedade em constante tensão. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, etapa crucial de constituição dos sujeitos, essa influência exige vigilância constante para que o planejamento curricular não seja sequestrado pela burocracia dos índices.

Conclui-se que o horizonte da educação contemporânea demanda a superação do uso punitivo e classificatório das avaliações externas. O caminho viável exige a construção de uma abordagem que articule a legitimidade dos dados estatísticos com a defesa da equidade, da autonomia das escolas e da formação integral dos estudantes. A avaliação só cumpre sua função social quando se coloca expressamente a serviço do direito à aprendizagem, transformando-se em instrumento de emancipação, e não de controle.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas educativas e auto-avaliação da escola:** do Estado-avaliador à avaliação emancipatória. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 45-64, jan./mar. 2009.

AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas educativas e avaliação educacional.** Braga: Universidade do Minho, 2009.

AVILA, Emanuelli de Oliveira. **IDEB e políticas públicas educacionais:** uma abordagem exploratória de cinco escolas da Rede Municipal de Foz do Iguaçu – PR a partir do Projeto Político Pedagógico (2007 - 2021). 2023. 139 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2023.

ALBUQUERQUE, Andréia de Carvalho; SILVA, Maria do Socorro. **O Saeb como instrumento de responsabilização e regulação da gestão educacional.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 38, n. 1, p. 1-22, 2022.

ATAÍDES, Jackeline Rodrigues *et al.* **O estreitamento do currículo em tempos de avaliação em larga escala.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p. 543-562, 2019.

AVILA, Emanuelli de Oliveira. **IDEB e políticas públicas educacionais:** uma abordagem exploratória de cinco escolas da rede municipal de Foz do Iguaçu – PR a partir do Projeto Político Pedagógico (2007-2021). 2023. Dissertação (Mestrado in Integração Contemporânea da América Latina) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, 2023.

BALL, Stephen J. **Profissionalismo, performance e perversidade do mercado no cenário educacional global.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 539-564, 2005.
BARBOSA, Amanda de Oliveira; VIEIRA, Marcos Rogério. Avaliações externas e adoecimento docente: reflexos da pressão por resultados. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 22, n. 49, p. 315-334, 2013.

BARBOSA, Maria Naftally Dantas et al.. **O youtube como ferramenta pedagógica no ensino superior.** Anais V CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/48401>>. Acesso em: 20 jun. 2026.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BECHER, Eliane; TOMASI, Maria de Lourdes; JUSTO, Jurema Iara. **A Província Brasil no contexto dos anos iniciais:** diagnósticos e reflexões sobre a alfabetização. Revista Eletrônica de Educação, v. 12, n. 3, p. 890-905, 2018.

BONAMINO, Alicia. **Tempos de várias avaliações:** o SAEB, a Prova Brasil e os exames estaduais. In: RUA, Maria das Graças (org.). Políticas públicas e avaliação educacional. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. **Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zakia. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BOTH, Ivo José. **Avaliação educacional: em busca de caminho**. 4. ed. Curitiba: Ibpx, 2012.

BOTH, Ivo José. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida: a dialética escolar**. 2. ed. Curitiba: Ibpx, 2012.

BOTH, Ivo José. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida: a eficiência escolar pensada a partir da avaliação**. Curitiba: Ibpx, 2007.

BOTH, Sophia. **Avaliação educacional: a voz da consciência da aprendizagem**. Curitiba: Unificado, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União, 14 de jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): relatório pedagógico 2001/2002**. Brasília: Inep, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **SAEB 2005: relatório nacional**. Brasília: Inep, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sistemas de Avaliação da Educação Básica (Saeb): resultados**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 28 jun. 2026

BROOKE, Nigel. **Avaliação externa como instrumento de gestão escolar**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 23, n. 51, p. 19-36, jan./abr. 2012.

BROOKE, Nigel. **O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália Almeida. A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 48, p. 17-36, jan./abr. 2011.

CARVALHO, Roberto de; NASCENTE, Renata Maria Coimbra. **Avaliações em larga escala: entre o diagnóstico e a indução de políticas públicas**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 34, e 09812, 2023.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. **Maria Helena traça histórico das avaliações de larga escala da educação no Brasil/palestra utilizado no YouTube**. In: ABAVE. Jeduca.

Erechim/Brasília, 2022. 1 vídeo (21 min.16 seg) Disponível em:
https://youtu.be/8v_9kJcTYbs?si=WbljddYJQjSfPbyp. Acesso em: 11 de junho. 2026.

CUNHA, Maria Amália de Almeida; MÜLLER, Maria Regina. Práticas avaliativas e o cotidiano escolar: **entre a regulação e a emancipação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

DIAS, E. Avaliação da aprendizagem escolar: **caminhos e descaminhos**. São Paulo: Cortez, 2015.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury Patrick. Accountability e avaliação em larga escala no Brasil: caminhos e descaminhos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 36, n. 2, p. 512-535, maio/ago. 2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: **saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Eliminação adiada ou eliminação negociada?** O conteúdo da reforma educativa do capital. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação**: da desregulamentação à responsabilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de *et al.* **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. **Avaliação da educação básica e formação de professores**: interrogações. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 690-705, set./dez. 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: **uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito & desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1991.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, tecno flexibilidade e docência de resultados**. In: BURGOS, Raul *et al* (org.). Trabalho docente e precarização. Brasília: CNTE, 2005. p. 67-82.

LOCATELLI, Jane Maria. **Avaliação em larga escala e prática pedagógica: contradições e possibilidades.** Revista de Educação AEC, Brasília, v. 31, n. 123, p. 45-58, abr./jun. 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Cristiane. Avaliação em larga escala e o trabalho docente: tensões e perspectivas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 97, jan./jun. 2012.

MATOS, Marcos Antônio de. **A resolução de problemas e a prova Saeb de matemática.** Boletim de Educação Matemática (BOLEMA), Rio Claro, v. 31, n. 58, p. 712-730, 2017.

MENDES, Aline *et al.* **As repercussões emocionais e o trabalho docente frente às avaliações externas.** Revista Ibero-americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 21, n. 1, p. 142-160, 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MONARCHA, Carlos. **Laurenço Filho e a organização da psicologia no Brasil.** São Paulo: Editora Unesp, 2001.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções.** Educação por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

PARO, Vitor Henrique. **A educação, o ensino e os testes de avaliação em larga escala.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 19, n. 34, p. 79-87, jul./dez. 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação.** São Paulo: Xamã, 2001.

PASSOS, Marcio Sampaio de Jesus. **O vídeo como documento e sua metodologia de análise.** Revista Eletrônica de Documentação e Arquivologia, Salvador, v. 4, n. 2, p. 25-42, jul./dez. 2016.

PEREIRA, Viviane Silva. O Saeb na percepção dos professores dos Anos Iniciais do ensino fundamental: **desafios e possibilidades em Matemática.** 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2022.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

QEDU. Escola Estadual de Ensino Fundamental Sete de Setembro: **aprendizado adequado**. São Paulo: QEDU, 2025. Disponível em: <https://www.qedu.org.br>. Acesso em: 22 de maio de 2025.

QEDU. **Perfil da Educação Básica**: Escola Estadual de Ensino Fundamental Sete de Setembro (Erechim/RS). São Paulo: Iede, 2025. Disponível em: <https://www.qedu.org.br>. Acesso em: 28 jun. 2026.

RODRIGUES, Ana Cristina da Silva. **A influência das avaliações externas em larga escala no cotidiano da sala de aula**. In: PPGPE UCS. Secretaria Municipal de Educação de Sarandi . Caxias do Sul, 2024. 1 vídeo (1h. 32min). Disponível em: <https://www.youtube.com/live/jWp69nL88XE?si=DihnXLvyeyuiNrv4F>. Acesso em: 12 de jun. 2026.

SAMBRANA, I. R., & SANTOS, F. A. dos. (2025). Avaliação externa e seus efeitos na autonomia docente: Challenges in teaching practice. **Retratos Da Escola**, 19(44), 537–556. <https://doi.org/10.22420/rde.v19i44.2524> Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/2524> Acesso em 12 de jun. 2026.

SILVA, Andressa Abreu da. **A natureza da matemática no contexto de redimensionamento de práticas pedagógicas para o ensino de matemática na educação básica**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul, 2022.

SILVA, Rodrigo dos Santos. **Os efeitos do Saeb no trabalho docente**: a perspectiva dos professores do 5º ano do Ensino Fundamental de Uberlândia - MG. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, 2023.

SOARES, José Francisco. **Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 230-245, abr. 2012.

SOUSA, Sandra Zákia. **Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 273-294.

SOUSA, Sandra Zákia. **Avaliação do rendimento escolar**: vertentes em disputa. São Paulo: Cortez, 1996.

SOUZA, Gilda Cardoso de. Avaliação institucional e em larga escala. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 131-143, jan./jun. 2009.

STURION, Brena Cristina. **Avaliações externas**: olhares de professores que ensinam matemática. 2024. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, 2024

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e o mundo moderno**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

THOMÉ, Rodrigo. **A prova Saeb de matemática e a prática docente nos anos iniciais: desafios da resolução de problemas**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, 2020.

TOMAZI, Silvana. **Influências da prova Saeb de matemática na prática do professor dos anos iniciais: uma revisão sistemática de literatura**. 2024. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Foz do Iguaçu, 2024.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: Práxis Transformadora**. 12. ed. São Paulo: Libertad, 2014.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação educacional: problemas de uma prática introduzida**. São Paulo: Futura, 2003.

WELTER, Cristiane Backes. **Avaliação em larga escala e processos educacionais**. Diálogos PPGEdu UCS. Cidade de Caxias, 2021. 1 vídeo (16 min e 08 seg.). Disponível em: <https://youtu.be/d8rgbF7glYg?si=JqJBJMushHFoDKs9w>. Acesso em: 13 mai. 2026.