



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Vanderlan Nazare Pantoja

APONTAMENTOS SOBRE AVALIAÇÕES EXTERNAS COM FOCO NA
GESTÃO ESCOLAR E NO TRABALHO DOCENTE

Acará - PA

2026

VANDERLAN NAZARE PANTOJA

**APONTAMENTOS SOBRE AVALIAÇÕES EXTERNAS COM FOCO NA
GESTÃO ESCOLAR E NO TRABALHO DOCENTE**

Texto Final apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso – TCC à Faculdade de Educação e Ciências Sociais do Campus Universitário de Abaetetuba, Universidade Federal do Pará, como requisito obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Data de aprovação: **06/03/2026**

Conceito: **EXCELENTE**

Banca Examinadora

MARIA DO SOCORRO ALEXANDRE PEREIRA- FAECS-CUBT-UFPA

MARIZA FELIPPE ASSUNÇÃO- FAECS-CUBT-UFPA

**Acará – PA
2026**

APONTAMENTOS SOBRE AVALIAÇÕES EXTERNAS COM FOCO NA GESTÃO ESCOLAR E NO TRABALHO DOCENTE

Vanderlan Nazaré Pantoja¹

RESUMO

O presente trabalho aborda a gestão escolar e os desafios pedagógicos em contexto de avaliações externas em larga escala. Essas avaliações vêm ocupando lugar central nas políticas educacionais brasileiras, influenciando a organização do trabalho pedagógico, as práticas de ensino, os processos de gestão e as relações internas nas escolas públicas. Nesse cenário, o professor passa a assumir funções que ultrapassam a sala de aula, articulando dimensões pedagógicas, políticas e sociais, ao mesmo tempo em que precisa responder às cobranças por resultados e metas estabelecidas pelos sistemas avaliativos. O principal objetivo do artigo é analisar os desafios pedagógicos enfrentados pelos docentes diante das exigências das avaliações de larga escala, discutindo suas implicações para o trabalho pedagógico, a organização escolar e a prática docente. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada em estudo bibliográfico sobre gestão escolar e avaliação educacional, buscando compreender percepções sobre os impactos das avaliações externas no cotidiano institucional. Conclui-se que, embora as avaliações externas sejam apresentadas como instrumentos de diagnóstico da qualidade da educação, elas geram tensões no cotidiano escolar, afetando o planejamento, a autonomia docente e o trabalho coletivo. Ao mesmo tempo, evidenciam a necessidade de uma gestão democrática que consiga articular as demandas externas com a construção de uma educação contextualizada e comprometida com a formação integral dos estudantes e com condições mais dignas de trabalho para os professores.

Palavras-Chave: avaliações em larga escala; avaliação externa; gestão escolar; prática docente; trabalho pedagógico.

ABSTRACT

This paper addresses school management and pedagogical challenges in the context of large-scale external assessments. These assessments have occupied a central place in Brazilian educational policies, influencing the organization of pedagogical work, teaching practices, management processes, and internal relations in public schools. In this scenario, teachers assume functions that go beyond the classroom, articulating pedagogical, political, and social dimensions, while

¹ Acadêmico do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará – Acará-PA.
Email: vanderlannazarepantoja@gmail.com

simultaneously needing to respond to demands for results and goals established by the assessment systems. The main objective of this work is to analyze the pedagogical challenges faced by teachers in the face of the demands of large-scale assessments, discussing their implications for pedagogical work, school organization, and teaching practice. Methodologically, this is a qualitative research study, based on a bibliographic study on school management and educational assessment, seeking to understand perceptions about the impacts of external assessments on institutional daily life. It is concluded that, although external evaluations are presented as instruments for diagnosing the quality of education, they generate tensions in daily school life, affecting planning, teacher autonomy, and collective work. At the same time, they highlight the need for democratic management that can articulate external demands with the construction of a contextualized education committed to the integral development of students and more dignified working conditions for teachers.

Keywords: Large-scale assessments; external evaluation; school management; teaching practice; pedagogical work.

1 INTRODUÇÃO

A centralidade que as avaliações externas em larga escala vêm ocupando nas políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas é um fenômeno que reconfigura profundamente a organização do trabalho pedagógico, as práticas de ensino, os processos de gestão e as dinâmicas internas das escolas públicas. Articuladas a uma agenda de *accountability*, definição de metas e, em alguns casos, à distribuição de incentivos, sistemas como o Saeb, a Prova Brasil e o Ideb assumem um papel estruturante, interferindo diretamente na forma como as redes de ensino organizam currículos, planejamento e gestão escolar (Bonamino & Sousa, 2019; Oliveira & Araújo, 2020).

Essa centralidade produz uma reconfiguração do trabalho docente, que passa a ser permanentemente cotejado pelos resultados obtidos nesses exames (Alves & Soares, 2021). Diante desse contexto, o professor enfrenta desafios cada vez mais complexos, uma vez que as avaliações externas impactam diretamente o planejamento e a prática pedagógica, a autonomia docente e o trabalho coletivo desenvolvido no interior da escola. Autores críticos a essa lógica sustentam que a expansão das avaliações em larga escala está vinculada à difusão de um modelo gerencialista de administração pública, baseado em metas, comparações e ranqueamentos, no qual o professor tende a ser visto como "executor" de políticas centradas em resultados (Ball, 2021; Hypólito, 2019; Freitas, 2018).

Embora tais avaliações sejam frequentemente apresentadas como instrumentos de diagnóstico da qualidade da educação, elas também produzem tensões no cotidiano escolar, especialmente no que se refere às metas, aos resultados e aos processos de responsabilização dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Nas escolas públicas, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social, como os encontrados em áreas rurais, periféricas ou ribeirinhas do Pará, os impactos sobre o cotidiano docente são intensos. Os professores lidam com desafios como turmas multisseriadas, carências estruturais e demandas socioeconômicas complexas, enquanto são cobrados por um desempenho similar ao de escolas com melhores condições, evidenciando que os resultados das avaliações refletem tanto o trabalho pedagógico quanto as desigualdades sociais mais amplas (Cavalcanti & Silva, 2021; Alves & Gomes, 2020; Gatti & Barreto, 2019).

A proposta deste trabalho, vinculada à disciplina Trabalho de Curso (TC) no curso de Licenciatura em Pedagogia, Polo de Acará, Campus Universitário de Abaetetuba, fundamenta-se em reflexões construídas com base em pesquisas bibliográficas sobre as experiências do trabalho docente no contexto escolar, bem como de suas práticas e organização pedagógica diante das demandas decorrentes das avaliações de larga escala. Dessa forma, o objetivo central do trabalho consiste em analisar os desafios enfrentados pelos docentes e pela gestão escolar diante das exigências impostas pelas avaliações de larga escala.

2 METODOLOGIA

No que se refere à metodologia, a pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa, apoiando-se exclusivamente em estudo bibliográfico sobre os impactos das avaliações de larga escala nas práticas pedagógicas de sujeitos docentes no ambiente escolar. Esse estudo possibilita compreender percepções sobre o trabalho docente e a gestão escolar acerca das influências das avaliações externas no cotidiano da instituição.

A opção pela pesquisa bibliográfica justifica-se pela necessidade de aprofundar o debate teórico-conceitual sobre as relações entre avaliação externa, trabalho pedagógico e gestão escolar, sem a pretensão de generalizar resultados, mas sim de compreender as tensões e possibilidades presentes nesse cenário. Foram consultados autores e obras que discutem as políticas de avaliação, a organização do trabalho na escola pública e os desafios da prática docente em contextos de responsabilização e padronização curricular.

3 As Relações entre Gestão Escolar e Trabalho Pedagógico no âmbito das Avaliações Externas.

A gestão escolar nas escolas públicas brasileiras tem sido compreendida, nas últimas décadas, como um processo coletivo e democrático que articula dimensões administrativas, pedagógicas, financeiras e políticas, com vistas à garantia do direito à educação e à melhoria da aprendizagem dos estudantes (Lück, 2021). Nesse sentido, a gestão deixa de ser vista apenas como controle burocrático e passa a ser entendida como liderança educacional voltada à criação de condições para o

desenvolvimento do trabalho pedagógico e para a participação dos diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar (Paro, 2018).

No campo da gestão democrática, a legislação educacional brasileira, em especial a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei n.º 9.394/1996, consolidou o princípio da gestão democrática do ensino público, reforçando a necessidade de participação da comunidade escolar na definição de prioridades e no acompanhamento das ações pedagógicas (Cury, 2018). Tal princípio exige que diretores, coordenadores pedagógicos e docentes construam, de forma articulada, o projeto político-pedagógico (PPP) como instrumento orientador do trabalho educativo (Dourado, 2019).

O trabalho pedagógico nas escolas públicas, por sua vez, é atravessado por múltiplas determinações, que vão desde orientações curriculares nacionais e estaduais até condições concretas de infraestrutura, formação docente e contextos socioculturais específicos dos territórios onde se situam as escolas (Saviani, 2019). Assim, planejar, executar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem implica considerar a realidade dos estudantes, seus saberes prévios e as desigualdades históricas que marcam o acesso e a permanência na escola (Libâneo, 2020).

A figura do gestor escolar, especialmente do diretor e do coordenador pedagógico, assume papel estratégico na articulação entre as políticas educacionais e o cotidiano da escola, mediando demandas externas – como avaliações em larga escala, programas de financiamento e metas de desempenho – e as necessidades internas do trabalho pedagógico (Oliveira & Duarte, 2022). Essa mediação exige capacidades de liderança, diálogo, planejamento participativo e negociação de conflitos, de forma a preservar a centralidade da aprendizagem no conjunto das ações da escola (Lück, 2019).

A gestão do trabalho pedagógico envolve a organização coletiva do currículo, do tempo e do espaço escolares, bem como o acompanhamento sistemático das práticas docentes e dos processos de aprendizagem dos estudantes (Veiga, 2019). Isso passa pela realização de reuniões pedagógicas, conselhos de classe, formação continuada em serviço, análise de indicadores educacionais e construção de estratégias para superar dificuldades de aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento (Freitas, 2021).

Nos contextos de maior vulnerabilidade social, como em muitas escolas públicas situadas em áreas rurais, periféricas ou ribeirinhas, a gestão escolar precisa

lidar com desafios adicionais, como evasão, multisseriação, déficit de infraestrutura e escassez de recursos didáticos (Cavalcanti & Silva, 2021). Nesses cenários, o trabalho pedagógico é constantemente tensionado pela necessidade de garantir o mínimo de condições de ensino, ao mesmo tempo em que se respondem às exigências de desempenho estabelecidas pelos sistemas de ensino (Alves & Gomes, 2020).

A gestão escolar eficaz está associada à construção de uma cultura colaborativa entre os docentes, em que o planejamento do ensino deixa de ser individual e passa a ser construído em equipe, articulando objetivos comuns, estratégias didáticas compartilhadas e acompanhamento conjunto dos resultados (Hargreaves & Fullan, 2020). Essa perspectiva de trabalho em rede interna fortalece o sentido de corresponsabilidade pela aprendizagem dos estudantes e reduz o isolamento pedagógico do professor em sala de aula (Imbernón, 2017).

As políticas de responsabilização e de controle de resultados têm ampliado a pressão sobre as escolas públicas, fazendo com que gestores e professores sejam frequentemente avaliados pelo desempenho dos estudantes em provas padronizadas (Freitas, 2018). Tal movimento pode limitar a autonomia pedagógica, na medida em que a gestão passa a priorizar conteúdos cobrados nas avaliações em detrimento de uma formação integral e contextualizada (Sordi & Freitas, 2019). Por isso, torna-se fundamental que a gestão escolar seja capaz de ressignificar esses instrumentos, utilizando-os como diagnóstico, e não como fim em si mesmos (Esteban, 2022).

O projeto político-pedagógico constitui o principal instrumento de gestão do trabalho pedagógico, ao explicitar concepções de educação, objetivos, metas, estratégias de ação e formas de avaliação (Veiga, 2019). Sua elaboração deve envolver diretamente professores, equipe gestora, estudantes e famílias, de modo que o documento não seja apenas uma exigência burocrática, mas um compromisso coletivo com a qualidade social da educação (Gadotti, 2017). Quando articulado ao plano de ação da escola e às necessidades reais da comunidade, o PPP orienta decisões sobre currículo, metodologias e gestão da sala de aula (Libâneo, 2020).

A coordenação pedagógica, como espaço e função dentro da gestão escolar, tem relevância central na organização do trabalho docente, pois é responsável por promover reflexões sobre práticas de ensino, orientar o uso de materiais didáticos, apoiar o planejamento e incentivar processos de avaliação formativa (Almeida & Placco, 2020). Em muitas redes públicas, o coordenador pedagógico atua como elo

entre Secretaria de Educação e escola, traduzindo políticas, programas e diretrizes em ações concretas no interior da instituição (Silva & Placco, 2021).

Para além dos aspectos organizacionais, a gestão escolar precisa assumir um compromisso ético-político com a inclusão e a equidade, considerando a diversidade de raça, gênero, classe e cultura presente nas escolas públicas brasileiras (Candau, 2020). Isso implica promover práticas pedagógicas antirracistas, inclusivas e sensíveis às diferenças, garantindo atendimento especializado quando necessário e combatendo preconceitos e discriminações que dificultam a permanência e o sucesso escolar dos estudantes (Arroyo, 2019).

Paro (2018) defendem que a gestão escolar deva ser orientada por uma concepção emancipatória de educação, compreendendo a escola como espaço de construção de cidadania, reflexão crítica e participação social. Para o autor, a gestão democrática exige que decisões sobre o trabalho pedagógico sejam tomadas de forma colegiada, fortalecendo conselhos escolares, grêmios estudantis e outras instâncias de participação. Essa perspectiva contrasta com modelos gerencialista que reduzem a escola a uma unidade de produção de resultados mensuráveis (Ball, 2021).

A discussão sobre gestão escolar e trabalho pedagógico também passa pela valorização docente, considerando que as condições de trabalho – carreira, salário, jornada, formação e suporte pedagógico – influenciam diretamente a qualidade das práticas de ensino (Gatti & Barreto, 2019). Gestores escolares que priorizam o cuidado com as condições de trabalho e com o bem-estar dos professores tendem a fomentar ambientes mais colaborativos e propícios à inovação pedagógica (Day, Gu & Sammons, 2016). Esse aspecto é particularmente sensível em escolas públicas situadas em contextos de vulnerabilidade e precarização (Oliveira, 2020).

As políticas de formação continuada em serviço têm sido apontadas como fundamentais para o fortalecimento do trabalho pedagógico, desde que articuladas às demandas reais da escola e conduzidas de modo reflexivo e participativo (Gatti, 2020). A gestão escolar tem o papel de planejar e garantir tempos e espaços para estudos coletivos, análise de práticas, troca de experiências e acompanhamento sistemático da aprendizagem, evitando formações pontuais, descontextualizadas e impostas verticalmente (Imbernón, 2017).

Os processos de avaliação interna desenvolvidos pelas escolas, como avaliações diagnósticas, autoavaliações institucionais e monitoramento formativo, são instrumentos importantes para orientar o trabalho pedagógico sob uma lógica de

melhoria contínua (Bonamino & Sousa, 2019). Quando coordenados pela gestão escolar de forma transparente e dialógica, esses processos favorecem a identificação de dificuldades, o planejamento de intervenções pedagógicas e o acompanhamento das aprendizagens ao longo do ano letivo (Sordi, 2018).

É preciso destacar que o trabalho pedagógico realizado nas escolas públicas é atravessado por tensões entre autonomia e heteronomia, isto é, entre a capacidade de a escola decidir sobre seu projeto educativo e as exigências externas impostas por órgãos gestores, legislações e políticas de avaliação (Cunha, 2021). A gestão escolar se situa exatamente nesse espaço de tensão, devendo buscar caminhos que preservem a identidade e o projeto formativo da instituição sem desconsiderar as normativas e os indicadores educacionais (Dourado, 2019).

Em muitas redes de ensino, o diretor escolar passou a ter metas explícitas de desempenho atreladas a índices como o Ideb, o que influencia diretamente a organização do trabalho pedagógico, induzindo priorizações curriculares e estratégias específicas de preparação para avaliações (Oliveira & Araújo, 2020). Embora tais metas possam mobilizar esforços para enfrentar problemas de aprendizagem, há o risco de reduzir a complexidade do processo educativo ao que é medido em testes padronizados (Freitas, 2018). Cabe à gestão equilibrar essas demandas com uma visão mais ampla de formação humana (Esteban, 2022).

É comum que gestores escolares acumulem funções administrativas, pedagógicas e burocráticas, o que pode comprometer o acompanhamento sistemático do trabalho docente (Oliveira, 2020). A falta de equipe técnica suficiente e de formação específica em gestão educacional cria sobrecarga e limita o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria do ensino e da aprendizagem (Lück, 2019). Isso reforça a importância de políticas públicas que invistam na profissionalização da gestão escolar (Dourado, 2019).

A gestão escolar deve considerar não apenas índices de aprovação ou resultados em avaliações externas, mas também aspectos como a relevância social do currículo, a participação dos estudantes, o respeito à diversidade e a promoção de direitos humanos (Santos & Oliveira, 2022). Nessa visão, o trabalho pedagógico é concebido como prática social comprometida com a transformação da realidade, e não apenas com a transmissão de conteúdos disciplinares (Apple, 2019).

As escolas públicas com melhores resultados de aprendizagem costumam apresentar algumas características comuns na sua gestão, como foco claro na

aprendizagem, altas expectativas em relação aos estudantes, uso sistemático de dados para tomada de decisão e forte cultura de colaboração entre professores (Brookover & Lezotte, 2015; Sammons, 2007). Tais elementos indicam que a forma como o trabalho pedagógico é organizado e acompanhado faz diferença, mesmo em contextos socioeconômicos desfavoráveis (Rutter et al., 2008).

Ball (2021) chama a atenção para a difusão de discursos gerencialista e performativos, que introduzem lógicas empresariais na condução das escolas públicas, com ênfase em metas, rankings e competição. Segundo o autor, essa racionalidade pode corroer valores de solidariedade e cooperação, afetando a maneira como professores se percebem e organizam seu trabalho pedagógico. Nessa perspectiva crítica, é necessário tensionar tais discursos e afirmar a especificidade da educação como bem público (Hypólito, 2019).

A gestão do trabalho pedagógico não pode ser pensada de forma dissociada das condições materiais das escolas, como infraestrutura adequada, acesso a tecnologias, número de alunos por turma e disponibilidade de materiais didáticos (Gatti, 2020; Saviani, 2019). Mesmo as melhores práticas de gestão encontram limites concretos diante de situações de extrema precarização, o que reforça a responsabilidade do Estado na garantia de padrões mínimos de qualidade para todas as escolas públicas (Cury, 2018).

No âmbito da avaliação da aprendizagem, a gestão escolar pode incentivar práticas formativas, que acompanhem o percurso dos estudantes, deem feedbacks constantes e permitam ajustes no ensino, em contraposição a modelos exclusivamente somativos e classificatórios (Perrenoud, 2019). Essa opção conceitual, porém, exige formação pedagógica continuada e uma mudança cultural na escola, o que depende de lideranças capazes de sustentar e legitimar tais práticas (Esteban, 2022).

A construção de tempos pedagógicos na escola horários para planejamento, estudo e reflexão coletiva é um componente estratégico da gestão do trabalho docente (Imbernón, 2017). Em muitas redes públicas, a carga horária destinada a essas atividades ainda é insuficiente ou mal organizada, o que leva professores a planejarem de forma isolada e fragmentada (Gatti, 2020). Uma gestão atenta a esse aspecto busca otimizar os horários, criar grupos de estudo e promover encontros sistemáticos focados em problemas reais de ensino e aprendizagem (Almeida & Placco, 2020).

As tecnologias digitais, especialmente após a experiência da pandemia de Covid-19, passaram a ocupar lugar central nas discussões sobre trabalho pedagógico nas escolas públicas (Alves, 2021). A gestão escolar teve de lidar com desafios como acesso desigual à internet, uso de plataformas de ensino remoto e formação rápida de professores para uso pedagógico das tecnologias (Kenski, 2021). No pós-pandemia, permanece o desafio de integrar criticamente esses recursos ao cotidiano escolar, sem aprofundar desigualdades (Santos & Carvalho, 2022).

Em meio a esse conjunto de desafios, a gestão escolar precisa construir estratégias de cuidado com a saúde mental de professores e estudantes, uma vez que a intensificação do trabalho, a pressão por resultados e as condições adversas de ensino têm gerado altos níveis de estresse e adoecimento docente (Oliveira, 2020). Iniciativas como rodas de conversa, acompanhamento psicológico, políticas de prevenção à violência e programas de bem-estar podem contribuir para um ambiente mais saudável e, conseqüentemente, para um trabalho pedagógico mais consistente (Day et al., 2016).

Uma contribuição importante para compreender a complexidade da gestão do trabalho pedagógico nas escolas públicas é a de Lück (2021), ao afirmar que:

“A gestão escolar configura-se como um processo de mobilização e articulação de condições materiais, humanas, políticas e simbólicas, por meio do qual se busca criar e sustentar um ambiente favorável à aprendizagem, o que implica organizar tempos e espaços, apoiar o desenvolvimento profissional docente, promover a participação da comunidade e utilizar, de forma crítica, os resultados de avaliações internas e externas, sem submeter o projeto educativo da escola a uma lógica meramente produtivista e classificatória” (Lück, 2021, p. 57).

Pensar a gestão escolar e o trabalho pedagógico nas escolas públicas em contexto de políticas avaliativas e de fortes desigualdades sociais implica reconhecer que não há soluções simplistas ou modelos únicos de organização (Dourado, 2019). Cada escola, atravessada por sua história, sua comunidade e seus sujeitos, constrói respostas singulares às demandas postas, o que exige gestões sensíveis, reflexivas e comprometidas com a defesa da educação como direito social e com a formação integral dos estudantes (Paro, 2018; Esteban, 2022). Nesse cenário, o fortalecimento da gestão democrática aparece como condição fundamental para que o trabalho pedagógico possa responder, de maneira crítica e criativa, aos desafios contemporâneos da escola pública brasileira.

4 Avaliações Externas em Larga Escala e seus Impactos na Prática Docente

As avaliações externas em larga escala têm se consolidado, nas últimas décadas, como eixo estruturante das políticas educacionais brasileiras, articulando-se a uma agenda de *accountability*, definição de metas e distribuição de incentivos financeiros para as redes de ensino (Bonamino & Sousa, 2019). No caso do Brasil, sistemas como Saeb, Prova Brasil, Ideb e avaliações estaduais assumem papel central na produção de indicadores de desempenho, interferindo diretamente na forma como as redes organizam currículos, planejamento e gestão escolar (Oliveira & Araújo, 2020). Essa centralidade produz uma reconfiguração do trabalho docente, que passa a ser permanentemente cotejado pelos resultados obtidos nesses exames (Alves & Soares, 2021).

Autores críticos à lógica de responsabilização sustentam que a expansão das avaliações em larga escala está vinculada à difusão de um modelo gerencialista de administração pública, baseado em metas, comparações e ranqueamentos (Ball, 2021; Hypólito, 2019). Nesse modelo, o desempenho dos estudantes torna-se um “produto” a ser monitorado, e o professor passa a ser visto como “executor” de políticas centradas em resultados, o que tende a reduzir a complexidade pedagógica a indicadores quantitativos (Freitas, 2018). Ao mesmo tempo, governos e organismos internacionais legitimam tais avaliações como instrumentos de promoção da equidade e da qualidade, tensionando o debate entre controle e emancipação na educação básica (Afonso, 2021).

Nas escolas públicas, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, os impactos das avaliações externas sobre o cotidiano docente são intensos, uma vez que a pressão por resultados recai de forma desigual sobre instituições que já enfrentam carências estruturais e pedagógicas (Alves & Gomes, 2020). Professores de escolas rurais, periféricas ou ribeirinhas, como as situadas no interior do Pará, lidam simultaneamente com turmas multisseriadas, ausência de materiais e demandas socioeconômicas complexas, enquanto são cobrados por desempenho semelhante ao de escolas com melhores condições (Cavalcanti & Silva, 2021). Essa assimetria evidencia que os resultados das avaliações refletem tanto o trabalho pedagógico quanto as desigualdades sociais mais amplas (Gatti & Barreto, 2019).

Uma das consequências mais visíveis da intensificação das avaliações externas é o chamado “estreitamento curricular”, isto é, a concentração do ensino nos

conteúdos e habilidades mais cobrados nos testes padronizados (Sordi & Freitas, 2019). Estudos empíricos apontam que, em redes pressionadas por metas, multiplicam-se simulados, apostilas focadas em itens típicos das provas e treinamentos específicos para o formato dos exames, o que tende a subordinar o planejamento pedagógico aos calendários avaliativos (Silva, 2020). Esse movimento fragiliza a perspectiva de formação integral, ao reduzir o currículo àquilo que é mensurável em testes objetivos (Apple, 2019).

As avaliações em larga escala também interferem na autonomia docente, na medida em que induzem práticas de ensino mais padronizadas e alinhadas a matrizes de referência externas à escola (Libâneo, 2020). Professores relatam que seus planos de aula passam a ser fortemente orientados por cadernos de habilidades e descritores, muitas vezes definidos em instâncias distantes do contexto local, o que limita a possibilidade de trabalhar temas contextualizados e projetos integradores (Gatti, 2020). Assim, a docência é deslocada de um espaço de criação pedagógica para um espaço de execução de metas, gerando sentimentos de desprofissionalização e enfraquecimento do juízo pedagógico do professor (Hypólito, 2019).

Outro efeito recorrente das políticas de avaliação externa é a intensificação do controle sobre o trabalho docente, mediado por indicadores e rankings que comparam escolas e redes (Bonamino & Sousa, 2019). Em muitos sistemas, resultados em avaliações em larga escala são utilizados para premiar ou sancionar escolas, vincular gratificações a metas ou mesmo intervir na gestão, produzindo um ambiente de vigilância permanente (Afonso, 2021). Nessas condições, a prática pedagógica tende a ser orientada por uma cultura de desempenho, em que o “fracasso” é frequentemente atribuído ao professor, desconsiderando fatores estruturais e contextuais (Freitas, 2018).

O impacto das avaliações externas na formação de professores indica que tais políticas não vêm acompanhadas, em geral, de processos formativos consistentes que auxiliem os docentes a interpretar criticamente os resultados e a utilizá-los para reorientar o ensino (Gatti, 2020). Em muitas redes, os dados são apresentados de forma técnica e pouco dialogada, convertendo-se em instrumentos de cobrança e não de reflexão pedagógica (Santos & Dalben, 2020). Esse modo de apropriação fragiliza o potencial diagnóstico das avaliações, distanciando-as de uma lógica formativa e participativa (Esteban, 2022).

Os resultados das avaliações em larga escala podem, sob determinadas condições, constituir-se em fontes relevantes de informação para a prática docente, desde que sejam articulados a processos coletivos de análise, planejamento e acompanhamento das aprendizagens (Bonamino & Sousa, 2019). Quando a gestão escolar promove espaços de estudo dos relatórios, cruzando-os com avaliações internas e com o conhecimento que os professores têm de suas turmas, é possível identificar padrões de dificuldade, lacunas de conteúdo e grupos de estudantes que necessitam de apoio específico (Sordi, 2018). Nessa perspectiva, a avaliação externa se converte em um dos insumos do trabalho pedagógico, e não em seu fim exclusivo (Perrenoud, 2019).

Experiências documentadas em redes públicas mostram que o uso pedagógico dos resultados de avaliações externas depende fortemente da mediação da gestão escolar e da cultura colaborativa entre docentes (Oliveira & Duarte, 2022). Escolas que organizam grupos de trabalho para estudo dos itens, revisão curricular e elaboração de intervenções didáticas costumam ressignificar os exames como oportunidade de reflexão sobre o ensino, evitando culpabilizações individuais (Hargreaves & Fullan, 2020). Nesses casos, o foco desloca-se do desempenho isolado para a compreensão de processos de aprendizagem, aproximando avaliação externa e avaliação formativa (Esteban, 2022).

As avaliações externas impactam subjetivamente a experiência docente, produzindo sentimentos de ansiedade, insegurança e adoecimento vinculados à pressão por resultados (Oliveira, 2020). Professores relatam aumento da carga de trabalho em períodos pré-avaliativos, realização de aulas extras voltadas para “treino de prova” e cobrança direta por parte de gestores e famílias em relação às notas obtidas nos exames (Santos & Oliveira, 2022). Em contextos já marcados por precarização material e simbólica da docência, essa intensificação contribui para um clima de desgaste, que pode comprometer o vínculo pedagógico com os estudantes (Day et al., 2016).

Essa internalização da pressão ocorre, muitas vezes, de forma acrítica. Em seu estudo sobre a rede municipal em Belém do Pará, Assunção (2013, p.157) constata que:

“não há registro de entrevistas realizadas para investigação [...] em críticas por parte dos professores. Pelo contrário, as mudanças são declaradas como naturais, como parte do processo. A denúncia midiática da crise da educação e seus culpados são aceitos e reconhecidos pelos próprios professores, que

assumem a sua responsabilidade sem a compreensão da dinâmica de responsabilização imputada pelo estado.

Nesse cenário, torna-se fundamental distinguir o potencial diagnóstico das avaliações externas de seu uso para fins de responsabilização punitiva. Esteban (2022, p. 73) enfatiza que:

“Quando transformadas em instrumentos de controle e punição, as avaliações de larga escala perdem seu caráter formativo e passam a operar como mecanismos de exclusão, impondo às escolas e aos professores uma lógica de produtividade que pouco dialoga com os tempos e processos reais de aprendizagem. O desafio está em ressignificá-las como parte de uma pedagogia da avaliação, na qual os resultados sejam apropriados coletivamente para questionar desigualdades, reorganizar o trabalho pedagógico e fortalecer o compromisso com o direito à educação, e não para ranquear ou estigmatizar sujeitos e instituições” (Esteban, 2022, p. 73).

O desenho técnico das avaliações em larga escala influencia diretamente seus efeitos pedagógicos, sobretudo no que diz respeito ao tipo de item, às matrizes de referência e ao recorte de competências avaliadas (Soares & Xavier, 2019). Exames estruturados quase exclusivamente com questões de múltipla escolha tendem a privilegiar habilidades de reconhecimento e aplicação imediata, deixando em segundo plano capacidades de produção escrita, argumentação e pensamento crítico (Esteban, 2022). Como a prática docente é induzida por aquilo que é cobrado, corre-se o risco de empobrecer as experiências de aprendizagem, priorizando exercícios “treináveis” em detrimento de projetos mais complexos (Apple, 2019).

No contexto brasileiro, avaliações como o Saeb articulam-se a índices sintéticos de qualidade, como o Ideb, que combinam desempenho em testes com taxas de fluxo escolar (Brasil, Inep, 2022). Esse arranjo produz incentivos para que as escolas melhorem tanto a aprendizagem quanto a permanência dos estudantes, mas também pode gerar práticas distorcidas, como manipulação de matrículas, exclusão silenciosa de alunos com baixo desempenho das turmas avaliadas ou aprovação automática descomprometida com a aprendizagem (Afonso, 2021). Tais efeitos perversos evidenciam que indicadores quantitativos, tomados isoladamente, não dão conta da complexidade do trabalho docente e do cotidiano escolar (Oliveira & Araújo, 2020).

Um desafio central, portanto, é articular as exigências das avaliações externas à construção de projetos pedagógicos contextualizados, que considerem as especificidades territoriais e culturais das escolas públicas brasileiras (Moreira & Candau, 2020). No caso de escolas localizadas em áreas rurais ou ribeirinhas da

Amazônia, por exemplo, a prática docente precisa integrar saberes locais, calendários comunitários e condições geográficas singulares, o que nem sempre é contemplado pelas matrizes avaliativas nacionais (Cavalcanti & Silva, 2021). A gestão democrática e a participação da comunidade surgem como mediações necessárias para evitar que as avaliações externas homogeneizem experiências educativas profundamente diversas (Paro, 2018).

A discussão sobre os impactos das avaliações externas na prática docente não pode ser dissociada da defesa da educação como direito social e bem público, e não como mercadoria regulada por indicadores de desempenho (Santos & Oliveira, 2022). Em vez de submeter o trabalho pedagógico a uma lógica estritamente performativa, é preciso recolocar no centro do debate questões como equidade, justiça curricular, condições de trabalho e formação docente, de modo que os resultados em larga escala sejam analisados criticamente, à luz das desigualdades históricas do país (Gatti & Barreto, 2019). Nessa perspectiva, cabe aos professores, gestores e pesquisadores disputar o sentido das avaliações externas, afirmando seu uso a serviço de uma escola pública democrática, socialmente referenciada e comprometida com a formação integral dos estudantes (Freitas, 2018; Esteban, 2022).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas ao longo deste trabalho evidenciam que as avaliações externas em larga escala ocupam lugar central na organização do cotidiano da escola pública, repercutindo diretamente sobre o trabalho pedagógico e a prática docente. Ao mesmo tempo em que são apresentadas como instrumentos de diagnóstico da qualidade da educação, essas avaliações se materializam, no contexto estudado, como mecanismos que reorientam prioridades, redefinem tempos escolares e intensificam a pressão por resultados, gerando tensões que atravessam o planejamento e a execução das atividades de ensino.

A pesquisa mostra que a presença constante das avaliações externas produz efeitos ambivalentes. De um lado, reforça uma cultura de responsabilização que associa a qualidade da escola quase exclusivamente às notas obtidas nos testes, favorecendo o estreitamento curricular e a concentração do ensino em conteúdos cobrados nas provas. De outro, revela potenciais de uso pedagógico dos resultados, na medida em que alguns docentes reconhecem que esses dados podem auxiliar na

identificação de dificuldades de aprendizagem e na reflexão sobre o trabalho em Língua Portuguesa e Matemática, ainda que essa apropriação ocorra de forma pouco sistemática e com escasso suporte formativo.

Fica evidente, também, que interferem de modo decisivo nas possibilidades de resposta às metas impostas pelos sistemas avaliativos. A precariedade de infraestrutura, as especificidades do contexto ribeirinho, as dificuldades de acesso dos estudantes e a sobrecarga de trabalho docente complexificam o cenário, tornando ainda mais desafiador conciliar as exigências externas com a construção de práticas pedagógicas contextualizadas, significativas e comprometidas com a formação integral dos estudantes. Nesse sentido, os resultados dos testes não podem ser compreendidos isoladamente, mas articulados às desigualdades que marcam a realidade local.

Reafirma-se a necessidade de uma gestão escolar democrática, capaz de mediar criticamente as demandas das avaliações externas e de ressignificá-las a favor do projeto político-pedagógico da escola. Isso implica fortalecer espaços coletivos de estudo e planejamento, ampliar a participação da comunidade, garantir tempos e condições para o trabalho docente e afirmar a avaliação como processo formativo, e não apenas classificatório. Somente assim será possível transformar os resultados em instrumentos de reflexão e ação, evitando seu uso punitivo e preservando o compromisso com uma educação pública de qualidade socialmente referenciada e sintonizada com as especificidades encontradas no território em que a escola esteja inserida.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa**. Contrapontos, v. 7, n. 01, p. 11-22, 2007.

AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas de avaliação educacional, regulação e privatização**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e a formação de professores: desafios e possibilidades**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2020.

ALVES, Thiago. Educação básica e desigualdades educacionais no Brasil em tempos de pandemia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e249702, 2021.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; GOMES, Candido Alberto. Desigualdades educacionais no Brasil: avaliação, accountability e justiça social. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, 2020.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto socioeconômico e aprendizagem: as diferenças entre as escolas públicas brasileiras. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, 2021.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

ASSUNÇÃO, Mariza Felipe. **O Mito da virtuosidade da avaliação: trabalho docente e avaliações externas na educação básica**. Tese (Doutorado). PPGED/UFGA, 2013.

BALL, Stephen J. **Educação global S.A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal**. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2021.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Para onde caminham as políticas de avaliação da educação básica no Brasil? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 171, p. 8–34, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório Saeb 2021**. Brasília, DF: Inep, 2022.

BROOKOVER, Wilbur B.; LEZOTTE, Lawrence W. **School Social Systems and Student Achievement: Schools Can Make a Difference**. 2. ed. New York: Routledge, 2015.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Para onde caminham as políticas de avaliação da educação básica no Brasil? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 171, p. 8–34, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório Saeb 2021**. Brasília, DF: Inep, 2022.

BROOKOVER, Wilbur B.; LEZOTTE, Lawrence W. **School Social Systems and Student Achievement: Schools Can Make a Difference**. 2. ed. New York: Routledge, 2015.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: desafios para a escola**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

CAVALCANTI, Leonardo; SILVA, Érika. Desigualdades territoriais e educação básica: desafios para a escola pública. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, 2021.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

DAY, Christopher; GU, Qing; SAMMONS, Pam. The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. **Educational Administration Quarterly**, v. 52, n. 2, p. 221–258, 2016.

DAYRELL, Juarez. **A escola como espaço sociocultural**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

DEBARBIEUX, Éric. **Violência na escola: um desafio mundial**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 35, n. 3, p. 575–589, 2019.

ESTEBAN, Maria Tereza. **Avaliação na contramão da exclusão: por uma pedagogia da avaliação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: novas direitas, velhas ideias**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 30 anos de embates e perspectivas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, 2021.

GADOTTI, Moacir. **Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos e princípios**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 348–367, 2020.

GATTI, Bernardete; BARRETO, Elba. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. 2. ed. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete A.; DALBEN, Ângela. Avaliação externa e trabalho docente: tensões e possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 107, p. 525–548, 2020.

GOMES, Nilma Lino. **A questão racial na escola: desafios para a prática pedagógica**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael. **Capital profissional: transformar o ensino em cada escola**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2020.

HYPÓLITO, Álvaro Luiz. **Trabalho docente e profissionalização: uma discussão crítica**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2019.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino remoto emergencial: desafios para a escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

LÜCK, Heloísa. **Liderança e gestão escolar: a busca de práticas integradas e inovadoras**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Currículo, conhecimento e cultura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente na educação básica no Brasil: entre a valorização e a precarização. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, 2020.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. **Qualidade da educação: consenso e divergências**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Gestão escolar na educação básica: políticas, práticas e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, 2022.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. 4. ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

RUTTER, Michael; et al. **Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children**. 2. ed. New York: Continuum, 2008.

SAMMONS, Pam. **School Effectiveness: Coming of Age in the Twenty-First Century**. Lisse: Swets & Zeitlinger, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa; OLIVEIRA, Luís Felipe. **A escola em tempos de incerteza: por uma educação emancipatória**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

SANTOS, Edméa; CARVALHO, Juliana. Educação online, ensino remoto e escola pública: tensões e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, 2022.

SANTOS, Lucíola Licínio de C.; DALBEN, Ângela. Apropriação dos resultados de avaliação externa pelas escolas: usos e limites. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 31, n. 78, p. 598–623, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo e avaliações em larga escala: o que se ensina quando se ensina para os testes? **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 835–856, 2020.

SILVA, Marlene; PLACCO, Vera. Coordenação pedagógica e desenvolvimento profissional docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 102, n. 260, p. 541–563, 2021.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Provas padronizadas e sua utilização para a melhoria da educação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 6–31, 2019.

SORDI, Mara Regina. **Avaliação da aprendizagem: políticas, práticas e resistências**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

SORDI, Mara Regina; FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação e políticas de responsabilização: limites e possibilidades**. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, 2019.

TOGNON, Marco; GISI, Maria Lourdes. Clima escolar e aprendizagem: evidências e desafios. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, n. 181, 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 30. ed. Campinas: Papirus, 2019.