

ILHA AVALIADORA: AVALIAÇÕES EXTERNAS E PERCEPÇÕES DOCENTES EM SÃO LUÍS-MA

EVALUATOR ISLAND: EXTERNAL EVALUATIONS AND TEACHER PERCEPTIONS IN SÃO LUÍS - MA

Alexandre Viana Verde¹
Maria José Pires Barros Cardozo²
Diego Rodrigo Pereira³
Ednaldo dos Reis Santos⁴

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar como professoras do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da zona rural de São Luís-MA compreendem os impactos das avaliações externas em sua rotina pedagógica. Tendo como referência o conceito de Estado avaliador, formulado por Afonso (2005, 2009, 2013), propôs-se o termo Ilha Avaliadora como metáfora para caracterizar a realidade educacional pesquisada, marcada pela recorrência das políticas de avaliação externa e pela territorialização de suas lógicas de controle no cotidiano escolar. A pesquisa, de abordagem qualitativa, contou com a participação de professoras da escola pesquisada, por meio de entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados. O material coletado foi analisado com base na técnica de análise de conteúdo, possibilitando as seguintes inferências: as avaliações externas têm se constituído como dispositivos que reorganizam o trabalho docente e instauram uma cultura de performatividade permanente (Ball, 2005, 2012), afetam diretamente o planejamento e a autonomia das professoras, e não refletem a realidade ou a qualidade educacional. Além disso, geram nelas um sentimento contínuo de pressão e articulam-se com políticas de bonificação e produtividade que reforçam a responsabilização docente pelo alcance das metas estabelecidas.

1

Palavras-chave: Avaliações externas. Percepção docente. Políticas de avaliação.

¹ Mestre em Educação e Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (Ufma). Professor Efetivo da Rede Municipal de Ensino de São Luís - MA.

² Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (Ufma).

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (Ufma). Professor Efetivo do Departamento de Educação da Universidade Estadual do Maranhão (Uema).

⁴ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (Ufma). Professor Formador da Universidade Federal do Maranhão (Ufma).

ABSTRACT: This article aims to analyze how fifth-grade teachers in a public elementary school in the rural area of São Luís-MA understand the impacts of external assessments on their pedagogical routine. Using the concept of the evaluating State, formulated by Afonso (2005, 2009, 2013), the term "Evaluating Island" was proposed as a metaphor to characterize the educational reality studied, marked by the recurrence of external assessment policies and the territorialization of their control logics in the daily school routine. The qualitative research involved the participation of teachers from the school studied, through semi-structured interviews as a data collection instrument. The collected material was analyzed using content analysis techniques, allowing the following inferences: external assessments have become devices that reorganize teaching work and establish a culture of permanent performativity (Ball, 2005, 2012), directly affecting the planning and autonomy of teachers, and do not reflect educational reality or quality. Furthermore, they generate a continuous feeling of pressure in teachers and are linked to bonus and productivity policies that reinforce teachers' accountability for achieving established goals.

Keywords: External evaluations. Teacher perception. Evaluation policies.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o campo educacional brasileiro tem sido marcado por um conjunto de políticas orientadas pela lógica da avaliação em larga escala. Nesse sentido, o Estado tem adotado mecanismos de mensuração e monitoramento do desempenho escolar que redefinem as formas de regulação das políticas públicas e, por consequência, afetam a organização do trabalho pedagógico. Portanto, a avaliação deixa de ser compreendida como instrumento formativo e diagnóstico do processo educacional para se tornar um dispositivo de gestão e controle do Estado, atuando por meio da comparação, da padronização e da responsabilização de escolas e professores.

Diversas pesquisas têm demonstrado que essas políticas impactam as práticas pedagógicas, a autonomia e a formação docente, bem como as relações institucionais, produzindo uma cultura avaliativa que desconsidera a realidade das escolas e distorce o papel político e pedagógico da educação (Medeiros; Sudbrack, 2022; Noberto, 2022). Em contextos rurais, como o da escola que integrou a pesquisa, localizada em São Luís-MA, os impactos tornam-se ainda mais complexos, uma vez que as desigualdades históricas em infraestrutura, recursos, acesso e valorização do trabalho docente se agravam.

O conceito de Ilha Avaliadora, proposto neste estudo, constitui uma metáfora analítica que busca compreender as formas pelas quais a lógica do Estado Avaliador (Afonso, 2005, 2009, 2013) se manifesta em uma localidade específica e se territorializa no contexto educacional de São Luís do Maranhão. A partir da compreensão de que o Estado contemporâneo exerce o controle e manifestações de poder, além coerção direta, mas também pela regulação à distância, a expressão “Ilha Avaliadora” refere-se à materialização vigente no cenário atual, formado pela racionalidade no espaço escolar, convertendo-o em território simbólico de vigilância, mensuração e responsabilização.

Este artigo tem como objetivo analisar como professoras do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da zona rural de São Luís-MA compreendem os impactos das avaliações externas em sua rotina pedagógica. Partiu-se da hipótese de que o Estado avaliador, ao se firmar como modelo hegemônico articulado à lógica de manutenção do Estado capitalista, impõe às escolas e, em particular, às docentes, novas formas de regulação simbólica que afetam suas práticas, desorganizam o cotidiano e tensionam o próprio sentido social da escola (Libâneo, 2020).

A investigação foi orientada pela triangulação entre abordagem qualitativa, entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo, buscando rigor metodológico sem perder de vista a dimensão simbólica do trabalho docente. A pesquisa qualitativa permitiu a aproximação à realidade escolar (Minayo, 2014), enquanto as entrevistas foram concebidas como um espaço dialógico de construção de sentidos (Lüdke; André, 2013). A análise de conteúdo (Bardin, 2011) possibilitou a sistematização e a interpretação das narrativas das professoras, revelando categorias que iluminam a complexidade das políticas avaliativas e seus efeitos no trabalho cotidiano. Essa estrutura metodológica sustenta uma leitura ampla das reconfigurações do fazer docente no contexto das avaliações externas, especialmente no Ensino Fundamental de São Luís-MA.

O artigo está organizado em quatro seções, além desta introdução. A primeira discute o conceito de Estado avaliador e suas implicações no campo educacional; a segunda apresenta os procedimentos metodológicos da pesquisa e o contexto empírico de sua realização; a terceira seção analisa as percepções das professoras e discute os efeitos das avaliações externas sobre a rotina escolar e o trabalho docente; e, por último, as considerações finais confirmam a reorientação do planejamento pedagógico em função das avaliações externas.

A concepção de estado-avaliador e seus desdobramentos no Brasil

Os modos de organização social, econômica e política na lógica capitalista, impulsionados pela Revolução Industrial e pela estruturação teórico-ideológica do conceito de modernização, constituem condicionantes para que o Estado adquira um caráter político, “[...] exercendo, entre outras, as funções de regulação, coerção e controlo social.” (Afonso, 2001, p. 17).

Entende-se que a escola assume um papel estratégico na formação de cidadãos alinhados à nova ordem social, buscando preparar as novas gerações para atuarem no âmbito dessa estrutura. A partir desse movimento, o Estado passa a promover a escola de massas, formulando políticas de ampliação do acesso e incorporando princípios como a gratuidade, a obrigatoriedade, a laicidade e a democracia.

Nesse contexto, a avaliação tornou-se um eixo estruturante dos discursos sobre a reforma da administração pública e, ao mesmo tempo, uma nova lógica na relação entre Estado, sociedade e prestação de serviços públicos. A educação foi profundamente afetada, sobretudo no Ensino Superior, que passou a ser apontado como aliado estratégico na concretização do projeto de modernização social e econômica (Afonso, 2013).

O Estado Avaliador incorpora a lógica do *accountability*, conceito marcado pela polissemia e por múltiplas vertentes interpretativas. Neste estudo, entende-se o *accountability* como a utilização da avaliação, reduzida a um instrumento de prestação de contas e de responsabilização social, orientada pelos princípios neoliberais e neoconservadores. Trata-se de uma lógica “baseada em testes estandardizados de alto impacto e em rankings escolares, indutores de formas autoritárias de prestação de contas e de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos” (Afonso, 2013, p. 273).

Apesar da direção assumida pelo *accountability* nas últimas décadas, Afonso (2009) demonstra que o problema não reside na prestação de contas em si, nem no uso dos dados avaliativos como instrumentos para a formulação de políticas públicas. O ponto central, segundo o autor, é superar o sentido ritualístico e simbólico da prestação de contas, frequentemente associado a perspectivas instrumentais, hierárquico-burocráticas e gestionárias, que reduzem a avaliação a um mecanismo de controle (Afonso, 2009, p. 16).

No Brasil, as primeiras experiências que se aproximam do modelo de Estado Avaliador remontam a 1976, com a iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Segundo Schneider e Rostirola (2015), o processo avaliativo nesse período

concentrava-se no Ensino Superior, com ênfase no monitoramento das atividades docentes e na regulação institucional. Assim, tais experiências representaram o início de uma cultura avaliativa institucionalizada, que, gradualmente, se expandiu para outras etapas da educação básica, especialmente a partir da década de 1990, quando se consolidaram as diretrizes e os instrumentos de regulação estatal.

Nesse momento, o aparato ideológico que orientava a reorganização do Estado passou a ser fortemente influenciado por organismos internacionais. Barroso (2011) identifica nesses organismos um “efeito de contaminação” que se manifesta na disseminação de ideários em fóruns e conferências globais, promovendo o discurso da integração socioeconômica e impulsionando novas formas de regulação nacional e transnacional, sustentadas por intensos processos de empréstimo político.

Esse contexto é caracterizado pela globalização das agendas políticas, que tendem a se sobrepor às necessidades e especificidades locais, através da influência de Organismos Internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial que passaram a assumir papel central na formulação, legitimação e disseminação de políticas educacionais em escala global. No caso brasileiro, o protagonismo do Banco Mundial tornou-se evidente na década de 1990, por meio da indução de políticas de avaliação em larga escala e da vinculação entre o desempenho escolar, o financiamento e a gestão por resultados. De acordo com Sousa e Lopes (2023), a influência se materializa na criação e consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cuja implementação marcou o início de uma cultura de mensuração do desempenho e de regulação educacional pautada em indicadores.

Conforme analisam Sousa e Lopes (2023), o SAEB constituiu-se como um dos principais instrumentos de institucionalização da lógica avaliativa no Brasil, articulando os princípios da eficiência, da comparação e da responsabilização. A partir dele, delinea-se um novo paradigma de governança educacional que redefine o papel da escola e dos sistemas de ensino no contexto de regulação globalizada.

Articulado ou inspirado na proposta do SAEB, os entes federados, gozando de sua autonomia, começaram a desenvolver propostas de avaliação institucional e das escolas públicas. Nos estudos de Schneider e Rostirola (2015), são citados o Programa de Avaliação do Desempenho da Rede Pública Escolar (Pernambuco - 1991), os Programas de Avaliação das

Escolas (Minas Gerais – 1992) e o Rendimento Escolar dos Alunos de 4^a e 8^a séries (Ceará - 1992).

Nos anos 2000, acentuaram-se as políticas de avaliação no Brasil, ainda sob o protagonismo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e do Banco Mundial. Um exemplo dessa influência foi a reestruturação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 2005, processo que intensificou a lógica do *accountability* como sinônimo de controle, responsabilização e prestação de contas.

A consolidação dessa lógica evidencia-se na criação da Prova Brasil, voltada ao Ensino Fundamental, com aplicação censitária e divulgação pública dos resultados. No Ensino Médio, o processo ocorre com a reconfiguração do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que passa a funcionar como mecanismo seletivo para o ingresso no Ensino Superior, consolidando a avaliação como dispositivo de regulação e de estratificação educacional (Sousa; Lopes, 2023).

Concomitantemente, a OCDE assume um papel cada vez mais determinante na orientação das políticas educacionais globais. Segundo Afonso (2013, p. 274), a organização “fez deslocar os anteriores lugares e atores de referência no que diz respeito à educação e à avaliação internacional”. Essa constatação se confirma na criação do *Programme for International Student Assessment* (PISA), principal instrumento de indução de políticas educacionais da OCDE, implementado no Brasil a partir dos anos 2000.

Segundo Bauer e Fernandes (2022), o PISA apresenta-se como um mecanismo de mensuração comparativa do desempenho estudantil entre países, mas, na prática, reforça o alinhamento das políticas nacionais às agendas globais de padronização e competitividade. Com o PISA, desencadearam-se movimentos que culminaram na reformulação do SAEB e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Tais aspectos constituem o núcleo dos debates que serão aprofundados na seção seguinte.

A compreensão dos efeitos produzidos pelo modelo avaliativo hegemônico requer examinar com mais atenção o papel do IDEB. Ao se consolidar como um dos principais instrumentos de mensuração da aprendizagem escolar no Brasil, o IDEB passou a orientar decisões políticas, a reorganizar práticas pedagógicas e a redefinir expectativas sobre o próprio sentido da qualidade educacional. A análise desse índice permite problematizar tanto suas bases conceituais quanto as implicações que ele acarreta no cotidiano das escolas.

Procedimentos metodológicos

Para a realização desta pesquisa, foi fundamental considerar algumas ações e políticas educacionais que atravessam o cotidiano das escolas e se confirmam nas falas das professoras entrevistadas. Entre elas, destaca-se o programa Educar para Valer (EpV) como política de preparação para o Saeb. As análises aqui apresentadas, portanto, partem daquilo que emergiu nas entrevistas, especialmente das percepções das professoras sobre como essas políticas introduzem novas demandas, afetam a rotina, tensionam escolhas pedagógicas e redefinem as formas de relação entre conteúdo, aluno e realidade escolar.

A organização metodológica da pesquisa considerou a triangulação entre a abordagem qualitativa, as entrevistas semiestruturadas e a análise de conteúdo. Assim, buscou-se estabelecer o rigor metodológico à pesquisa e ao mesmo tempo assegurar apreender as nuances do cotidiano escolar. A escolha metodológica fundamenta-se na compreensão de que a pesquisa qualitativa possibilita uma aproximação à realidade em sua totalidade social e simbólica, valorizando o sentido das ações e das representações dos sujeitos (Minayo, 2014). De modo complementar, as entrevistas semiestruturadas foram concebidas como um espaço dialógico de construção de significados, permitindo o acesso às percepções, resistências e interpretações produzidas pelas docentes diante das políticas avaliativas (Lüdke; André, 2013).

A análise de conteúdo, fundamentada em Bardin (2011), foi utilizada como instrumento de sistematização e interpretação dos dados, permitindo identificar categorias que expressam a complexidade das práticas e dos discursos docentes. Essa configuração metodológica foi estruturada com o objetivo de reforçar a validade interpretativa dos resultados e ampliar as possibilidades de compreensão dos efeitos das avaliações externas no trabalho docente, contribuindo para o aprofundamento dos debates acadêmicos sobre avaliação, política educacional, rotina escolar e trabalho docente, especialmente no contexto do Ensino Fundamental de São Luís-MA.

Análises e discussões

As análises preliminares partiram da hipótese de que o Estado avaliador, ao consolidar-se como modelo hegemônico, articulado às formas de manutenção e reprodução do Estado capitalista, impõe às escolas e, de modo particular, às docentes, novas formas de regulação simbólica que impactam suas práticas, afetando sua rotina, descaracterizando o processo

educacional, o trabalho docente, os processos formativos e a função social da escola (Libâneo, 2020).

As avaliações externas têm assumido um lugar central nas rotinas escolares, orientando práticas, decisões e expectativas que permeiam o cotidiano docente. No contexto da escola pesquisada, ao serem perguntadas sobre “como você compreende as avaliações externas na escola em que atua?”, as professoras responderam:

Eu percebo como uma obrigação sem sentido, pois ninguém explica nada, apenas cobram o tempo todo. Então percebo como uma demanda externa, que não expressa a nossa realidade, pois somos uma escola da zona rural que faz as mesmas avaliações das escolas urbanas, de outros estados, mas ninguém vem aqui saber das nossas dificuldades e da nossa luta diária (Professora - 5º ano A, 2025).

A meu ver, era para ser uma avaliação que realmente avaliasse o conhecimento do aluno, não só o que ele já adquiriu na série em que está, mas também no percurso como um todo. Só que ela perdeu esse caráter de avaliar o aluno e ganhou um aspecto apenas quantitativo, porque a gente acaba esquecendo o que realmente precisa fazer com o aluno, o currículo da série, e foca só nas avaliações, nos conteúdos das avaliações (Professora - 5º ano B, 2025).

A rede pública municipal de São Luís-MA tem alterado o currículo e a rotina escolar ao aplicar avaliações externas quase todos os meses, muitas delas servindo como simulados para o IDEB. Esse aspecto aparece na fala de uma professora do 5º ano A: “[...] nos cobram o tempo todo”, o que evidencia como a lógica avaliativa torna-se parte integrante do cotidiano escolar. As entrevistas também revelam que os professores percebem pouca relação entre essas avaliações, o currículo e a realidade das escolas. Sentem que suas necessidades e subjetividades não são consideradas e que prevalece um caráter métrico e quantitativo, distante das vivências concretas dos estudantes e da complexidade do trabalho docente.

Assim, a partir das entrevistas, foi possível constatar que as escolas públicas da capital foram submetidas a avaliações externas praticamente todos os meses de 2025, em alguns casos, até mais de uma avaliação por mês. Entre elas, destaca-se o protagonismo do EpV, que teve aplicações contínuas de agosto a novembro, alternando provas objetivas de língua portuguesa, matemática e leitura, com foco evidente nos 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental.

O EpV foi criado pela Associação Bem Comum em parceria com a Fundação Lemann. Diversas pesquisas já problematizam o papel que a Fundação Lemann tem assumido no Brasil como legitimadora e implementadora de discursos políticos em diferentes áreas da educação pública. Sakata e Lima (2019) refletem sobre sua atuação na gestão da aprendizagem e na formação continuada de professores no estado do Paraná. Da mesma forma, Peroni e Oliveira (2019) apresentam análises sobre processos de privatização da educação alagoana por meio dos

curso oferecidos a gestores escolares, marcados por ideologias gerencialistas que afetam significativamente a democracia como princípio e como prática da gestão escolar.

No campo da avaliação educacional, o EpV tem origem nas experiências desenvolvidas em Sobral, no Ceará. Esse fato evidencia como o fluxo de políticas tem ocorrido no próprio país, em um movimento no qual os estados, ao mesmo tempo em que competem entre si pela melhoria dos indicadores, acabam transformando em modelos aqueles que alcançam os maiores índices. Assim, tais experiências passam a ser exportadas como políticas de referência, reforçando uma concepção de qualidade pautada essencialmente no desempenho mensurável.

A pesquisa desenvolvida por Norberto (2022) contribui para o debate ao apresentar inferências sobre a realidade da Paraíba, as quais também se observam nas escolas de São Luís-MA. A autora aponta que o EpV tem reduzido o protagonismo docente em sala de aula, uma vez que os cadernos de ampliação do programa passam a ocupar lugar central no planejamento e na organização dos conteúdos. Essas propostas didáticas, estruturadas para simular constantemente o formato das avaliações externas, acabam orientando o ritmo e o foco das aulas, reforçando uma lógica avaliativa que se sobrepõe às escolhas pedagógicas das professoras e às necessidades reais dos estudantes. Essa crítica dialoga diretamente com os achados desta pesquisa, que evidenciam como tais materiais redefinem práticas, tempos e prioridades na escola.

9

Assim, quando questionadas sobre como as avaliações externas têm afetado seus planejamentos e práticas pedagógicas, as professoras foram unânimes em apontar um forte direcionamento das rotinas escolares. A docente do 5º ano A destacou: “O planejamento oferecido pela Semed é focado em ensinar o que está no EpV. Eles chegam a organizar as páginas em que devemos trabalhar por dia. É uma loucura, porque nem sempre isso dialoga com a rotina dos nossos alunos” (Professora – 5º ano A, 2025).

Na mesma perspectiva, mas trazendo novos elementos, a professora do 5º ano B afirmou: “Em uma escala de 0 a 100, 80% do meu planejamento foi focado nessas avaliações. Eu tive que tirar algumas disciplinas que não fazem parte do contexto das provas para dar espaço apenas ao que as avaliações cobram: português e matemática” (Professora, 5º ano B, 2025).

O conteúdo das entrevistas evidencia, sobretudo, como essas avaliações têm afetado o trabalho docente, o planejamento escolar e o princípio da autonomia profissional. As falas das professoras revelam que o planejamento, que deveria ser um momento de reflexão pedagógica, organização crítica dos conteúdos e adequação às necessidades reais dos estudantes, vem sendo

substituído por roteiros engessados, sequências prontas e orientações que priorizam exclusivamente o desempenho nas avaliações externas. Assim, o professor deixa de ocupar o lugar de sujeito criativo e crítico do processo educativo, e a dinâmica pedagógica, que deveria ser construída a partir de uma relação dialógica entre docente, estudante e mundo, converte-se em um processo mecanizado de preparação para provas.

Essa realidade não é exclusiva das escolas da rede pública de São Luís-MA. O artigo desenvolvido por Medeiros e Sudbrack (2022) problematiza a compreensão do IDEB no contexto escolar e a forma como ele afeta o princípio da autonomia docente. Segundo a pesquisa realizada com professoras do Rio Grande do Sul, essas políticas de avaliação enfraquecem a autonomia docente, pois fazem parte de um projeto político que não ouve nem compreende a escola.

As autoras destacam que esse tipo de política amplia as desigualdades educacionais, já que enfraquece e reduz o currículo escolar, induzindo a escola a uma formação que não prioriza o exercício pleno da cidadania. Além disso, reforçam que essa lógica compromete a capacidade da escola de construir práticas mais significativas, pois limita as escolhas pedagógicas e condiciona o trabalho docente a metas externas que pouco contribuem para a aprendizagem dos alunos.

Essa afirmação é endossada pela fala das professoras, pois ao serem questionadas se essas avaliações externas contribuem com aprendizagem dos alunos, elas afirmaram:

Não vejo essa relação tão direta. Muitas vezes os alunos nem compreendem por que estão sendo avaliados. E nossa tarefa tem sido praticamente uma preparação para a prova, não vejo isso como qualidade, vejo como uma rotina diária de treino. Muitas vezes eu quero trabalhar outras coisas, outras disciplinas, focar mais em determinada área, mas não posso, porque tenho que cumprir o planejamento do EpV para que, no dia da prova, o livro esteja finalizado e o aluno se saia bem nas provas do sistema e no foco principal, que é o SAEB (Professora, 5º ano A, 2025).

Elas não contribuem como deveria ser, pois os conteúdos são ministrados de forma rápida, são conteúdos voltados para a prova, não para o aprendizado dos alunos. Isso compromete todo o processo de aprendizagem, porque deixamos de ensinar o que o currículo pede para ensinar aquilo que achamos que vai cair na prova, o que a prova vai cobrar. Aí o foco não é o aluno, é a prova (Professora, 5º ano B, 2025).

A partir do conteúdo das entrevistas, é possível afirmar que as professoras não estabelecem uma relação direta entre sucesso ou insucesso nas avaliações externas como parâmetro de qualidade educacional. Para elas, o verdadeiro engodo está justamente na tentativa de reduzir a complexidade do processo educativo ao cumprimento de “tarefas” ou ao simples treino para a prova. Essa lógica desloca o sentido da prática docente e esvazia o caráter formativo

da educação, transformando-a em um processo mecânico, quase exclusivamente orientado pelos sistemas avaliativos.

As falas evidenciam também outra inferência importante. As professoras demonstram compreender que sua atividade diária tem deixado de estar centrada no aluno e em suas necessidades reais. Em vez disso, elas se sentem obrigadas a seguir rigidamente um planejamento definido pelo EpV, cujo foco é o desempenho no SAEB. Assim, o cotidiano escolar passa a ser organizado menos pela dinâmica da aprendizagem e mais pela lógica dos resultados, o que compromete a autonomia docente e reduz a escola a um espaço de preparação para testes, não de formação integral.

Pesquisas já demonstram a complexidade da relação entre a qualidade da educação e avaliações externas. Dentre elas, cita-se a desenvolvida por Soares e Santos (2025), que também busca desmistificar a ideia de que as notas avaliativas refletem a qualidade do ensino, bem como traçar diversos questionamentos sobre a precisão dos dados objetivos que servem de base para políticas públicas, os quais, muitas vezes, não contribuem para a efetivação da educação como direito.

Segundo Soares e Santos (2025, p. 21):

Avaliar é uma prática de suma importância para a produção de dados e informações que possam subsidiar o desenvolvimento de políticas públicas educacionais baseadas em evidências. Contudo, a avaliação não deve ser assumida como sinônimo de medida. Para sua efetividade, é preciso, além da transparência, proporcionar que seus resultados sejam pedagogicamente interpretáveis, aproximando a comunidade escolar e os atores da escola dos espaços onde se tomam decisões estratégicas em educação.

11

Contudo, a fala das professoras está em desacordo com essa concepção de avaliação. As entrevistas mostram que o papel assumido pela avaliação no contexto pesquisado está distante de um caráter pedagógico voltado à formulação e reformulação de ações que contribuam para o aperfeiçoamento do processo educacional. Em vez de funcionar como instrumento de reflexão, acompanhamento e intervenção, a avaliação tem sido convertida em um mecanismo que orienta e pressiona o trabalho docente.

As falas das participantes revelam que o processo de ensino-aprendizagem vem sendo reduzido à execução de tarefas que priorizam a preparação para as provas. Esse movimento impõe uma aplicação acelerada e pouco crítica de metodologias vinculadas a um material previamente definido, no caso, o EpV. Assim, o planejamento escolar deixa de ser um espaço de criação, análise e tomada de decisões, transformando-se em mera reprodução de um roteiro

imposto externamente. Essa dinâmica limita a autonomia docente e compromete a qualidade das práticas pedagógicas, já que desloca o foco da aprendizagem dos estudantes para o cumprimento de metas avaliativas

Ademais, a configuração que essas avaliações têm assumido nas escolas ludovicenses tem gerado sentimentos que afetam diretamente as docentes. Quando questionadas sobre como se sentem diante das metas e dos resultados esperados nessas avaliações, seja pressão, reconhecimento ou indiferença, recebemos as seguintes respostas:

Eu me sinto pressionada o tempo todo. Pois é algo que precisamos lidar, mas foge do nosso controle. Então acho que o sentimento principal é pressão, vou dar exemplo, muitas vezes vamos para os planejamentos e o que os formadores fazem, jogam os resultados na nossa cara, pois se fossemos as culpadas. Por outro lado, o prefeito lançou um prêmio para quem alcança as metas estabelecidas, é uma ideia estranha de reconhecimento, pois sinto que não temos como competir com as escolas urbanas (Professora, 5º ano A, 2025).

Eu acho que a pressão é 100%. Este ano foi cheio de avaliações, SEAMA, SAEB, SAEV e CNCA para o 5º ano. Então os meninos viraram só um instrumento, porque só tinham que entregar resultados. A pressão é muito grande, principalmente no 5º ano, pois os resultados não podem cair. Se os resultados estão lá embaixo, têm que subir. Então temos que nos manter sempre naquele nível, mas o reconhecimento é zero, zero e zero. Eu não digo nem reconhecimento financeiro, mas reconhecimento em geral, uma palavra, outras formas de reconhecimento. Claro que o financeiro é muito bom, mas não me sinto reconhecida ou valorizada, é só cobrança o tempo todo (Professora, 5º ano B, 2025).

Dessa forma, a categoria recorrente na fala das professoras foi pressão. A professora do 5º ano A, destaca o seu sentimento de impotência que sente, pois são cobradas demasiadamente pelos resultados dos alunos em um momento muito específico. Outro elemento que deve ser problematizado é a distorção dos momentos de formação, que se tornam momentos de cobrança e de exposição de resultados, fugindo, mais uma vez, do caráter político e pedagógico da formação dos professores.

Sobre a relação entre a avaliação externa e a formação de professoras, Alavarse, Machado e Arcas (2017) analisam a realidade das escolas municipais de São Paulo e apresentam dados que contribuem para o debate. Destaca-se o caráter formativo que as avaliações devem ter, bem como o uso de dados que favoreçam o planejamento das professoras; assim, para elas, as avaliações internas devem cortejar as externas e potencializar as atividades cotidianas. Entretanto, segundo os dados das entrevistas, a formação oferecida pela secretaria contribui para o esvaziamento do caráter pedagógico (Alavarse, Machado e Arcas, 2017).

Na fala das professoras, surge a questão do reconhecimento financeiro. A docente do 5º ano A caracteriza esse tipo de reconhecimento como algo estranho, enquanto a professora do 5º

ano B considera o reconhecimento financeiro positivo, embora ressalte que há outras formas de valorização que seriam mais válidas e significativas. No contexto ludovicense, a política de bonificação tornou-se uma prática bastante presente na realidade docente, especialmente a partir do Prêmio de Desempenho Educacional Educa São Luís, instituído pelo Decreto n.º 61.353, de 28 de abril de 2025.

As pesquisas sobre a temática vêm demonstrando que essas políticas de bonificação se apresentam como uma forma de incentivar os profissionais da educação a estabelecerem estratégias que permitam alcançar as metas das avaliações externas, criando uma relação direta entre o bônus financeiro e a ideia de valorização profissional (Ferreira e Silva, 2024). Entretanto, a entrevista revela que as professoras não compreendem essa relação de forma linear. Pelo contrário, suas falas sugerem que a bonificação, em vez de fortalecer um sentimento de valorização, intensifica o caráter de produtividade e competitividade na escola.

No caso de São Luís-MA, essa dinâmica torna-se ainda mais evidente, pois somente os profissionais que atingirem as metas estabelecidas pelo SEAMA e pelo IDEB recebem o prêmio, que pode chegar a seis mil reais. Esse modelo reforça um ambiente em que o foco deixa de ser o processo educativo e passa a ser o alcance de números, metas e índices, ampliando as pressões sobre os docentes e fragilizando concepções mais amplas de reconhecimento profissional e de valorização do trabalho pedagógico.

Considerando essa realidade, concorda-se com o posicionamento estabelecido por Ferreira e Silva (2024, p. 16):

Diante disso, o mérito substitui o contexto de vidas dos estudantes das escolas públicas para espaço de competitividade performativa no campo escolar que busca melhorias dos resultados educacionais, sem se preocupar como eles são alcançados e quais as reais necessidades das instituições de ensino, dos profissionais e dos estudantes.

A última pergunta da entrevista versa sobre a contextualização, ou a falta dela, nas avaliações externas. Ao serem perguntadas sobre como seria uma forma mais contextualizada e significativa de avaliar a qualidade da educação e o trabalho docente, recebemos as seguintes respostas:

Eu acho que deveria haver outras formas, formas que realmente se aproximassem mais da realidade das escolas. Algo pensado e construído pela própria rede, pelos professores que conhecem e atuam dentro das realidades específicas. A partir disso, os dados seriam muito mais significativos. Essas avaliações, do jeito que são feitas, acabam sendo fracassos anunciados, o que gera um sentimento de frustração muito grande, porque temos consciência do processo e dos percalços que nossos alunos enfrentam. Não vai ser aula no sábado, hambúrguer como lanche ou um pix na conta que vai resolver uma questão que é estrutural. Para mim, essas estratégias só aumentam a pressão sobre o aluno, o professor e a escola (Professora, 5º ano A, 2025).

Com relação à qualidade da educação, essas avaliações não podem servir como medida de qualidade, pois os alunos são treinados para responder essas avaliações. Então, é uma máscara. Eu acho que a Semed deveria estar mais próxima das escolas, acho que deveria ter um setor de acompanhamento para estar mais próximo, uma equipe que acompanhasse professores e alunos. Da forma como é, não condiz com a realidade. Eu mesma parei de fazer meu trabalho para fazer o que é imposto. Este ano, muitas vezes, eu não tive coragem de fazer avaliações internas, pois os meninos estavam sendo bombardeados todo mês com avaliações externas (Professora, 5º ano B, 2025).

Vale ressaltar que o ponto central não é uma crítica ao processo avaliativo em si. Compreende-se e defende-se a avaliação como um elemento inerente, necessário e potencializador da educação. Entretanto, a fala das professoras contribui para que tracemos análises sobre as formas pelas quais o processo avaliativo vem sendo conduzido, com base nos dados e nas metas a serem alcançadas. As docentes dos 5º anos A e B convergem ao apontar a necessidade de um processo avaliativo mais contextualizado, com maior aproximação, acompanhamento e suporte dos sistemas de ensino, de modo contínuo e coerente com a realidade das escolas.

Esse trabalho colaborativo não pode se sustentar em ações pontuais, como os aulões aos sábados ou a realização da 1ª edição das Olimpíadas Educa São Luís, uma iniciativa voltada ao desenvolvimento de competências em língua portuguesa e matemática para estudantes do 5º ano. O que, à primeira vista, poderia ser compreendido como uma estratégia de promoção da aprendizagem acaba se tornando mais um momento de treino, estruturado a partir de apostilas e da matriz do SAEB, reforçando, assim, a lógica de preparação para avaliações externas.

14

Destaca-se, ainda, que a 1ª edição das Olimpíadas Educa São Luís incorporou elementos de política de bonificação direcionada aos alunos, ao estabelecer premiação de R\$ 100,00 para todos os estudantes do 5º ano que participassem regularmente de todas as etapas e de R\$ 500,00 para os dois mil estudantes com maior índice de evolução entre as fases inicial e final. Dessa maneira, a mesma lógica de premiação e responsabilização presente nas políticas de produtividade voltadas aos professores foi estendida aos alunos, configurando uma estratégia para engajar e mobilizar a comunidade escolar em torno dos objetivos avaliativos.

Outra medida pontual adotada foi a alteração do lanche escolar no dia da aplicação do SAEB. Toda a rede municipal ofereceu, pela primeira vez, hambúrguer como lanche, em ação amplamente divulgada nas escolas e nas redes sociais, como mecanismo para garantir a participação dos estudantes. Assim, aquilo que deveria ser um processo inerente ao fazer pedagógico — o ato de avaliar para potencializar o desenvolvimento educacional, no qual a comunidade docente reconheceria o caráter formativo da avaliação — transformou-se em um

momento marcado por ações pontuais que buscavam mobilizar, atrair e até estimular os desejos e as expectativas de alunos e professores. Conseqüentemente, a avaliação perde seu sentido pedagógico, anula ou subtrai momentos das avaliações internas e assume contornos cada vez mais performáticos, distanciando-se de sua finalidade formativa e contribuindo para a consolidação de uma cultura avaliativa orientada pela performance e pelos resultados quantitativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo discorreu sobre as avaliações externas no contexto escolar, com o objetivo de analisar como professoras do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da zona rural de São Luís-MA compreendem os impactos dessas avaliações em sua rotina pedagógica. Esse objetivo se materializou por meio de uma pesquisa empírica realizada em uma escola pública, com a participação de duas professoras.

Nessa perspectiva, constatou-se que desde a década de 1970, o Brasil passou a aderir ao fluxo de políticas educacionais internacionais que introduziram, no contexto nacional, um modelo de avaliação pautado por princípios burocráticos, padronizados e mensuráveis. Desse modo, na contemporaneidade, essa lógica encontra-se fortemente presente nos sistemas educacionais. No cenário ludovicense, as práticas avaliativas assumiram novos contornos, especialmente em 2025, em função da intensificação das ações voltadas à preparação para a aplicação do SAEB.

Nesse contexto, as escolas da rede municipal foram submetidas a um processo sistemático de preparação conduzido pela Secretaria Municipal de Educação, em parceria com o programa EpV, iniciativa vinculada à Associação Bem Comum e à Fundação Lemann. Tal articulação evidencia a presença de atores não estatais na formulação e na indução de políticas educacionais no âmbito local.

No processo de análise dos dados, percebeu-se que essa lógica avaliativa contribuiu para a configuração de um cenário que pode ser compreendido como uma “Ilha Avaliadora”, no qual a centralidade atribuída aos indicadores de desempenho promoveu deslocamentos significativos no cotidiano escolar. Observou-se a intensificação das práticas de treinamento dos estudantes, a reorientação do planejamento pedagógico em função das avaliações externas e a redução da autonomia docente, uma vez que os professores passam a atuar sob forte pressão por resultados.

Assim, tais elementos indicam um processo de reconfiguração do ensino e da aprendizagem, em que dimensões formativas amplas tendem a ser secundarizadas em favor da busca por um parâmetro de qualidade educacional predominantemente quantitativo e, por vezes, limitado em sua capacidade de apreender a complexidade do fenômeno educativo.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas contemporâneas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

AFONSO, A. J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 267-284, abr./jun. 2013.

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em Educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, v. 13, n. 13, 6 Jul. 2009.

AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do estadonação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 75, p. 15-32, 2001.

ALAVARSE, O.; MACHADO, C.; ARCAS, P. H. Avaliação externa e qualidade da educação: formação docente em questão. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 54, p. 1353-1375, 2017.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, S. J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012.

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

BARROSO, J. Da política baseada no conhecimento às práticas baseadas em evidências. Consequências para a regulação do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. (orgs.). **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 91-116.

BAUER, A.; FERNANDES, F. S. Avaliação de projetos, programas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, p. e08673, 2022.

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

FERREIRA, V. M. S.; SILVA, G. Políticas de bonificação e responsabilização no contexto da educação brasileira. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 1-18, 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª edição. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MEDEIROS, E. B. de O.; SUDBRACK, E. M. IDEB: representações docentes sobre autonomia. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 16, e87314. Setembro de 2022.

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

Norberto, S. P. Um olhar sobre o Programa Educar pra Valer sob a perspectiva de professoras alfabetizadoras / Sioneide da Paixão Norberto. - João Pessoa, 2022.

PERONI, V. M. V.; DE OLIVEIRA, C. M. B. O MARCO REGULATÓRIO E AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 31, p. 38-57, 2019.

SAKATA, K. L.; LIMA, M. F. O Programa Gestão para a Aprendizagem da Fundação Lemann em duas redes municipais de ensino do Paraná. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 527-544, 2019.

SCHNEIDER, M. P.; ROSTIROLA, C. R. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 493-510, 2016.

SOARES, D. J. M.; SANTOS, W. dos. Ideb e os desafios da educação como direito: Propostas para uma (re)formulação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 36, p. e11780, 2025.

17

SOUSA, S. Z.; Lopes, V. V. **Avaliação Educacional de Aprendizagem, Institucional e em larga escala**. São Paulo: Contexto: 2024