

## POLÍTICAS AVALIATIVAS E INDICADORES DE QUALIDADE: REPERCUSSÕES NO TRABALHO DOCENTE

**Marília Henn Dutra<sup>1</sup>**

*Universidade Federal de Santa Maria*

**Andressa Aita Ivo<sup>2</sup>**

*Universidade Federal de Pelotas*

**Juliana Sales Jacques<sup>3</sup>**

*Universidade Federal de Santa Maria*

### RESUMO

Este estudo tem como objetivo compreender as repercussões dos indicadores de qualidade que emergem do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no plano de ações docente do 5º ano do Ensino Fundamental das escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria - RS. Para tanto, em movimento de pesquisa qualitativa, analisaram-se dados de duas escolas municipais, que participaram e tiveram seus resultados divulgados, nas últimas cinco edições do SAEB, correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em cada escola, realizou-se entrevista semiestruturada com uma professora do quinto ano. A partir de seus discursos, emergiram a seguinte grande categoria e suas subcategorias: Repercussões do Sistema de Avaliação da Educação Básica do 5º ano do Ensino Fundamental no trabalho docente; com as subcategorias: marcos da pandemia, performatividade, estreitamento curricular, reducionismo curricular, SAEB, gestão escolar e diálogo da gestão educacional. Como aporte teórico foram utilizados autores como Willmott (1992), Lück (2009), Ball (2005; 2010), entre outros. Assim, a partir da análise dos dados em interlocução com a base teórica, pode-se compreender que as tecnologias de controle e performáticas fazem parte da realidade vivenciada por docentes e perpassam as práticas pedagógicas, que são modificadas e influenciadas para alcançar índices de avaliações externas.

**Palavras-chave:** SAEB; Gestão educacional e escolar; Indicadores de qualidade; Trabalho docente.

## EVALUATION POLICIES AND QUALITY INDICATORS: REPERCUSSIONS ON TEACHING WORK

### ABSTRACT

The study aimed to understand the repercussions of the quality indicators that emerge from the Basic Education Assessment System on the teaching action plan of the 5th year of Public Elementary School in

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação, UFSM. Professora de Educação Básica no Município de Itaara, RS, Brasil. Rua Daltro Filho, n. 252, ap. 406, Bairro Nossa Senhora de Fátima, Santa Maria, RS, Brasil, CEP 97015280. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4181-0168>. E-mail: [mariliadutra38@gmail.com](mailto:mariliadutra38@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Educação, UFPel. Professora adjunta da Faculdade de Educação, UFPel, Pelotas, RS, Brasil. Rua Juscelino Kubitschek, n. 2100, ap 301, bairro centro, Pelotas, RS, Brasil, CEP 96015060. Orcid/0000-0001-8413-6623. Email: [dessaita@gmail.com](mailto:dessaita@gmail.com).

<sup>3</sup> Doutora em Educação, UFSM. Professora adjunta do Centro de Educação, UFSM, Santa Maria, RS, Brasil. Rua Professor Teixeira, n. 1284, apto 408, bairro Nossa Senhora de Fátima, Santa Maria, RS, Brasil, CEP 97015-550. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8372-1900>. Email: [juletras.jacques@gmail.com](mailto:juletras.jacques@gmail.com).

Santa Maria – RS. For this purpose, the qualitative research analyzed data from two municipal schools, which had participated and it had shown the results in the last five editions of SAEB related to Elementary School. In each school, it conducted semi-structured interviews with the 5th grade teacher. From discourses it emerged the next category: Repercussions of Basic Education Assessment System of 5th grade of Elementary School on teaching work; with its subcategories: pandemic landmarks; performativity; curricular reductionism; SAEB; scholar management; and dialogue of scholar management. As theoretical support has been used by authors such as Willmott (1992), Lück (2009), Ball (2005; 2010), among others. This way, from the data analyzes in contact with the theoretical bases, it has been possible to comprehend that control and performativity technologies as part of reality lived by teachers, as well run through pedagogical practices, which are changed and influenced to reach assessment indices.

**Keywords:** SAEB; School management; Quality índices; Teaching work.

## POLÍTICAS EVALUATIVAS E INDICADORES DE CALIDAD: REPERCUSIONES EN EL TRABAJO DOCENTE

### RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo comprender las repercusiones de los indicadores de calidad que emergen del Sistema de Evaluación de la Educación Básica (SAEB) en el plan de acción docente del 5º año de Educación Básica en las escuelas de la Red Municipal de Educación de Santa Maria - RS. Para ello, en un movimiento de investigación cualitativa, se analizaron los datos de dos escuelas municipales, que participaron y tuvieron publicados sus resultados, en las últimas cinco ediciones del SAEB, correspondientes a los años iniciales de la Enseñanza Fundamental. En cada escuela se realizó una entrevista semiestructurada a un docente de quinto grado. De sus intervenciones emergieron las siguientes grandes categorías y sus subcategorías: Repercusiones del Sistema de Evaluación de la Educación Básica del 5º año de la Enseñanza Fundamental en el trabajo docente; con las subcategorías: hitos de la pandemia, performatividad, estrechamiento curricular, reduccionismo curricular, SAEB, gestión escolar y diálogo con la gestión educativa. Como aporte teórico se utilizaron autores como Willmott (1992), Lück (2009), Ball (2005; 2010), entre otros. Así, a partir del análisis de los datos en diálogo con la base teórica, se puede comprender que las tecnologías de control y actuación forman parte de la realidad vivida por los profesores y permean las prácticas pedagógicas, las cuales son modificadas e influenciadas para alcanzar índices de evaluación externa.

**Palabras clave:** SAEB; Gestión educativa y escolar; Indicadores de Calidad; Trabajo docente.

### INTRODUÇÃO

No bojo das reformas educacionais da década de 1990 e sob forte influência dos organismos internacionais, especialmente, do Banco Mundial, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) expressa a pretensão de averiguar a qualidade do ensino da educação brasileira. Desde sua origem, o SAEB passou por diversas alterações, atualmente, contempla um conjunto de avaliações externas e em larga escala, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os resultados dessas avaliações<sup>4</sup> junto com as taxas de abandono escolar,

---

<sup>4</sup> No quinto ano do Ensino Fundamental, foco desta pesquisa, acontece uma das avaliações do SAEB, anteriormente chamada de Prova Brasil. Tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino nas escolas da rede pública urbanas ou rurais de forma obrigatória e de forma amostral nas escolas da rede privada, com mais de dez alunos matriculados. Mais informações acessar: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>

aprovação e reprovação, coletadas pelo Censo Escolar, integram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica<sup>5</sup> (IDEB).

Segundo Lima e Gandin (2019), no contexto educacional brasileiro, inicialmente, os organismos internacionais desempenharam um importante papel na implementação das avaliações externas de larga escala. Financiados pelo Banco Mundial, diversos especialistas e recursos foram disponibilizados ao nosso país e influenciaram na criação do sistema. Para os autores, nos anos 1990, os organismos internacionais exerciam maior influência na produção das políticas nacionais, especialmente, nas avaliações em larga escala. Com o passar dos anos, “as avaliações em larga escala têm sido “naturalizadas” e firmadas, no cenário brasileiro, como uma prática necessária” (Lima; Gandin, 2019, p. 03).

Considerando o cenário de produção das políticas educacionais no Brasil e o reconhecimento do SAEB pelos diferentes governos, este artigo tem como objetivo compreender e analisar as repercussões dos indicadores de qualidade que emergem do SAEB no trabalho docente de professoras do 5º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria - RS.

Para tal, foram selecionadas duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, RS, que participaram e tiveram seus resultados divulgados, nas últimas cinco edições do SAEB, correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em cada escola, foram entrevistadas uma professora do quinto ano do Ensino Fundamental. A partir de suas falas, emergiram a seguinte grande categoria e suas subcategorias: Repercussões do Sistema de Avaliação da Educação Básica do 5º ano do Ensino Fundamental no trabalho docente; com as subcategorias: marcos da pandemia, performatividade, estreitamento curricular, reducionismo curricular, SAEB, gestão escolar e diálogo da gestão educacional. No intuito de garantir o anonimato das professoras e das escolas participantes desta pesquisa, suas nomeações definem-se pelo termo professora e pelas siglas EMEF C e EMEF G.

---

<sup>5</sup> O IDEB é um indicador de qualidade da educação de escolas públicas e privadas, criado pelo governo federal no ano de 2007.

Posto isso, no decorrer das seções que compõem este artigo, dialoga-se sobre o crescente avanço das políticas avaliativas, o uso de indicadores de qualidade e de políticas de responsabilização à gestão escolar e ao trabalho docente, sob uma perspectiva gerencial de educação. Em sequência, abordam-se as repercussões do SAEB do 5º ano do Ensino Fundamental nos planejamentos em sala de aula. Analisam-se, assim, discursos de professoras, nos quais se evidenciam marcas de regulação e controle de suas práticas, impostas por tais mecanismos. Por fim, tecem-se as considerações finais, argumentando-se que as tecnologias de controle e performáticas fazem parte da realidade vivenciada por professores e perpassam as práticas pedagógicas.

## **EDUCAÇÃO, GERENCIALISMO E PERFORMATIVIDADE**

O professor é um ator fundamental para que o processo de aprendizagem aconteça, e, para tal, necessita de condições de trabalho adequadas para o cumprimento de seu ofício. Nas palavras de Lück (2008, p. 13)

O papel do professor constitui-se, basicamente, em ajudar o educando a aprender em todos os aspectos, isto é, na aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, hábitos, atitudes, valores, ideais ou qualquer tipo de aprendizagem [...].

Compreende-se o professor como parte do processo educacional, e, portanto, seu trabalho articula-se ao currículo e à gestão escolar, num processo dinâmico em que cada esfera, em determinado grau, tem repercussões na outra. Dito isso, corrobora-se com Paro (2015) ao entender que a gestão promove os subsídios necessários à atividade pedagógica, portanto, é “o pedagógico que dá a razão de ser ao administrativo, senão este se reduz a mera burocratização, fazendo-se fim em si mesmo e negando os fins educativos a que deve servir” (Paro, 2015, p. 25).

Com o crescente avanço das políticas avaliativas, o uso de indicadores de qualidade e de políticas de responsabilização à gestão escolar e o trabalho docente têm sido fortemente atravessados por uma perspectiva gerencial de educação. Os estudos de Bonamino e Sousa (2012) discorrem sobre a terceira geração de avaliação da

educação, contexto no qual muitos sistemas estaduais e municipais desenvolvem propostas e ações próprias de avaliação da Educação Básica, como nos estados de São Paulo e Pernambuco. Ao analisar o documento oficial do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), de São Paulo, as autoras afirmam que os discursos materializam a ideia de relacionar diretamente a avaliação à melhoria da qualidade do ensino. Nesse viés, “o documento de implantação revela que tal qualidade é dependente, por um lado, do compromisso dos gestores do sistema de ensino e, por outro, das escolas, sendo estas particularmente responsabilizadas pelo desempenho dos alunos” (Bonamino; Sousa, 2012, p. 380).

Ainda, na linha argumentativa das autoras, “a noção de responsabilização, direcionada aos professores e demais profissionais da educação, concretizou-se no ano de 2000, com a instituição do Bônus Mérito, cuja distribuição levou em conta os resultados da avaliação em larga escala” (Bonamino; Souza, 2012, p. 381). Nesse contexto, como adverte Ball (2005), o gerencialismo opera no setor público por meio de uma nova forma de poder, que busca, através da competição, estimular melhores resultados e performance de escolas e professores. Nesse contexto, as avaliações de larga escala desempenham o papel de salientar a responsabilização dos sujeitos pelos maus resultados obtidos, “o gerenciamento busca incutir performatividade na alma do trabalhador.” (Ball, 2005, p. 545).

A performatividade é um conceito central neste estudo, entendida como “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulamentação que emprega julgamento e comparação como meio de incentivo, controle, atrito e mudança baseados em recompensas e sanções” (Ball, 2003, p. 216).

Fica nítido que a performatividade está presente dentro das escolas, e as avaliações de larga escala se tornam mais um componente para salientar essas relações. “No âmbito de uma matriz de avaliações, comparações e incentivos relacionados com o desempenho, os indivíduos e as organizações farão o que for necessário para se distinguir ou sobreviver.” (Ball, 2005, p. 11). Os professores, muitas vezes, se tornam os únicos responsáveis, tanto pelo fracasso, quanto pelo sucesso de

seus alunos e ficam ocultos todos os outros fatores que fazem parte desse processo, como o meio, a família e o próprio aluno que é o principal autor da sua aprendizagem.

Nesse sentido, “o novo trabalhador performático é um sujeito empreendedor com paixão pela excelência” (Ball, 2003, p. 215), o que gera esgotamento docente e acirra as competições nas e entre as escolas. Tudo isso em busca de metas inalcançáveis, haja vista suas condições de infraestrutura, recursos tecnológicos, pedagógicos, humanos, contexto social, cultural e econômico. Ressalta-se que a performatividade acontece e está presente em diversos lugares, até mesmo no próprio ser humano. Willmott (1992) faz uma reflexão em relação ao que acontece conosco nessa situação, a performatividade ocorre de dentro para fora, quando está atrelada à ideia de orgulho do seu próprio produto e à satisfação de superar seus concorrentes. Porém, também ocorre de fora para dentro, quando a pressão pelos resultados é tão forte que acaba instigando sentimentos de angústia, culpa e incerteza, tudo se torna duvidável e você mesmo começa a desconfiar da qualidade do seu trabalho. As relações sociais se tornam cada vez mais rasas e são substituídas pelo julgamento e a valorização da produtividade.

Lyotard (1984) faz uma observação sobre a contradição que existe na performatividade, de um lado há um aumento das atividades, a busca pela excelência e, de outro lado, o monitoramento que acontece constantemente e consome muito da energia que poderia ser usada para melhoria no próprio trabalho daquele que está fiscalizando o trabalho do outro. Assim, a performatividade acaba atrapalhando sua própria ideia de performance ideal.

## **REPERCUSSÕES DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB) DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO TRABALHO DOCENTE**

Por muito tempo o trabalho docente se opôs ao profissionalismo, sendo vinculado à ideia do sacerdócio e da vocação, ainda hoje é possível identificar traços desses ideais nos espaços em que os docentes estão inseridos (Hypolito, 2020).

Todavia, entende-se que o trabalho docente, em meio a complexidade que perpassa tal termo, compreende as ações e as relações exercidas para o desenvolvimento da aprendizagem, nos espaços educativos formais ou não, por

sujeitos com distintas ocupações (Hypolito, 1997; Oliveira, 2010 apud Ferreira, 2019). Nesse sentido, percebe-se na fala da Professora da EMEF C, participante da pesquisa, as diferentes atribuições que atravessam o seu trabalho na escola:

*Ultimamente, o que tem atingido, acredito a mim e as colegas também, é a questão das exigências burocráticas que vieram em função da pandemia, então isso tem envolvido bastante tempo e demanda de tempo pra gente e isso é uma pressão muito grande que a gente sente, eu particularmente sinto bastante. Porque temos prazos a cumprir, a entregar, bastante planilhas foram exigidas, relacionadas ao trabalho e isso interfere no tempo de planejamento nas ações pedagógicas diretamente com os alunos, então isso eu senti muito, muito essa pressão nos últimos anos. Claro, que foi em função da pandemia, mas muito material burocrático que com certeza demandou muito tempo e isso nós tivemos que fazer em tempo recorde. Isso foi uma pressão psicológica muito grande e entrevi diretamente nas ações de planejamento das aulas e nos desafios todos que vieram com a pandemia. Para nós, a questão das aulas online, deu muito estudo para a gente, então com certeza foi uma pressão psicológica muito grande. (Professora da EMEF C)*

As entrevistas foram realizadas no início do ano de 2022 e, mesmo com o período escolar normalizado com os horários como eram antes da pandemia Covid-19, ainda fica evidente, na fala da professora, as marcas que a pandemia deixou em seu trabalho. Tais marcas se materializam em demandas que extrapolam o trabalho realizado em sala de aula, em exigências superiores ao que o professor conseguiria realizar em sua jornada de trabalho, avançando para seu espaço de lazer, sua casa e intervindo nos planejamentos, que são o foco de todo esforço para que a aprendizagem se concretize.

Na fala da Professora da EMEF C fica nítida a Lei da contradição discutida por Lyotard (1984): por um lado, temos a intensificação no volume de atividades de primeira ordem; com a pandemia os professores precisaram se atualizar rapidamente para buscar outras formas de exercer a docência, seja em plataformas online ou de outras maneiras. Por outro lado, as atividades de segunda ordem como, por exemplo, o grande número de questionários e outras questões burocráticas que surgiram para monitorar esse novo tipo de ensino, acabou consumindo a maior parte do tempo docente, com burocracias que não contribuíram para a qualidade do ensino efetivamente. Esse tipo de controle e busca por dados para comprovar o que estava sendo realizado naqueles espaços novos “consome tanta energia que reduz

drasticamente a energia disponível para realizar melhorias no processo” (Elliot, 1996, p. 15 apud Ball, 2010, p. 42).

Esse modelo de cobrança acaba distanciando as ações do professor do objetivo de se fazer educação. Não podemos desviar do foco do trabalho docente, da educação como um “direito de todos”, com o objetivo de promover o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, conforme definem a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, em seu artigo segundo 2º (Brasil, 1996).

É possível observar marcas da performatividade nos comentários realizados, quando a professora da EMEF C relata a pressão sofrida para o cumprimento de prazos e a alta demanda de novas tarefas.

*(...) outra questão bem importante de ser colocada, que é os horários de planejamento para os professores da escola, falo dos anos iniciais e da educação infantil também, nós iniciamos o ano sem ter esse horário de planejamento e isso interfere diretamente nas nossas ações diárias, porque a gente não tem esse tempo de planejamento que nós temos direito e é muito complexo você conseguir trabalhar sem conseguir planejar, sem ter tempo pra isso, é quase humanamente impossível. E ainda a prefeitura oferece a plataforma pra que a gente faça uso também e isso demanda mais tempo ainda, então a questão de organização profissional e pessoal estão bem complexas nesse início de ano escolar. Você não tem tempo, você gostaria de planejar de uma forma mais eficaz e você não tem como planejar, você está trabalhando de segunda a sexta-feira em sala de aula, fazendo muitas pesquisas, muitas buscas, porque os alunos vieram de uma situação bem diferenciada esse ano, em função das defasagens todas, porque muitas famílias não conseguiram acompanhar, muitos alunos também não conseguiram, nos anos anteriores, então a gente vai ter que recompor todas essas aprendizagens. Então esse ano é um ano que a gente tem necessidade muito desse planejamento e a gente não está tendo esse tempo pra isso. Nem para o planejamento individual, e muito menos pro planejamento coletivo. As reuniões nós estamos fazendo fora do horário escolar, isso interfere também nas outras atividades, tem outras colegas que trabalham em escolas em outros horários, eu tenho outras ocupações também e eu não consigo participar dessas reuniões de formação e de organização da nossa vida profissional e escolar também. (Professora da EMEF C)*

O horário de planejamento ao qual a docente se refere é um direito do professor previsto na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, chamada Lei do Piso Salarial Profissional Nacional. Em seu art. 2º, aponta o inciso IV que estabelece “§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços)

da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.” (BRASIL, 2008). Dessa maneira, deveria ser reservado 1/3 da carga horária para planejamento docente, o que tem sido desrespeitado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), prejudicando as ações dos professores e o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Alencar (2009, p. 2) traz o planejamento educacional como “uma organização sequenciada a respeito dos aspectos e ações necessárias para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.” Dessa forma, constitui-se como uma necessidade do educador para o desenvolvimento de sua prática.

Nos discursos das professoras, também apareceram marcas da cobrança que começa a afetar a vida pessoal dos profissionais da educação: “(...) a minha pressão ela é interna e ela é minha, porque eu quero fazer o meu melhor, pensando nos meus alunos (...)” (Professora da EMEF G). A performatividade acontece não só de fora para dentro, mas também de dentro para fora, objetivando a construção cultural, a ideia de orgulho, a identificação, a concepção de um amor pelo produto e a crença na qualidade do serviço (WILLMOTT, 1992). A professora da EMEF G não percebe que a pressão a qual diz ser “de dentro para fora” pode estar ligada bem mais ao meio performático, no qual ela está inserida, que efetivamente dentro de si.

Como adverte Ball (2010, p. 44), “as atividades dos intelectuais técnicos conduzem a performatividade para dentro da prática do dia a dia dos professores e das relações sociais entre professores.”

*Os tempos nossos foram diferentes, mas isso acarretou também em uma consequência positiva, quando a gente conseguiu fazer parcerias com os colegas, aproximou muito, o que facilitou um pouco foi isso, eu tive parcerias muito produtivas com colegas de mesmo ano e também com demais colegas. Então esse preenchimento de várias planilhas, essas exigências todas elas foram feitas de forma bastante solidária com colegas, mas com certeza o emocional ficou muito, muito abalado. (Professora EMEF C)*

Para Trotter (1916 apud Freud, 2020), como seres humanos, é instintivo a união, o instinto gregário, que une pessoas deixando de lado seus interesses particulares. E foi dessa maneira que aconteceram as relações docentes durante a pandemia, com o apoio de uns aos outros para cumprir a grande demanda de exigências.

É possível identificar a solidão dos professores em meio a tantas exigências da gestão, que, em muitos momentos, manteve-se focada, apenas, nas questões burocráticas, deixando de lado o apoio pedagógico, o qual acabou acontecendo entre os próprios docentes nas suas relações. A gestão escolar tem desempenhado uma função primordial na atuação das políticas avaliativas, exercendo diferentes papéis, por vezes, contraditórios: ora de apoio aos docentes, ora de cobrança de resultados. Isso porque, os gestores também se encontram inseridos nesse meio educacional performático.

Nesse sentido, as professoras entrevistadas destacam a necessidade de suporte/trabalho coletivo da gestão escolar nas práticas pedagógicas, como seguem os relatos:

a) “Gestão escolar, eu acho que permeia toda a organização da escola, desde as questões administrativas pedagógicas, envolve também a comunidade escolar” (Professora EMEF C);

b) “Gestão escolar é a alma e o coração da escola, é o que a gente precisa enquanto professora, é um suporte.” (Professora EMEF G).

Segundo Lück (2009) um clima de apoio e confiança é essencial para criar um ambiente favorável à melhoria do desempenho de todos. Quando perguntadas em relação ao apoio recebido pela gestão educacional, representada na figura da SMED, relataram:

*(...) um exemplo foi uma formação fornecida pela mantenedora ano passado, em um formato diferenciado e que ela não soou tão positiva pra gente, dentro de uma demanda imensa que nós tínhamos ano passado, em relação ao ensino remoto e ao ensino híbrido, eu acho que a intenção foi boa, mas a repercussão não foi tão boa, o aproveitamento da formação do ano anterior não foi positiva ao meu ver (...)* (Professora EMEF C)

Percebe-se a tentativa da SMED em auxiliar os professores por meio de formações, mas, ao mesmo tempo, ausência de diálogo com a categoria docente, para proporem cursos que contribuam com as reais necessidades da escola e dos atores sociais que a compõem naquele momento.

O discurso da professora da EMEF G denota um olhar um pouco mais otimista em relação a situação atual, mesmo admitindo ser um período difícil:

*Olha, o que eu vou te dizer? É um período muito difícil, a gente está vivendo um período bem difícil e na minha escola, eu acredito que a escola se organiza muito, tivemos “a sorte” de estar com o quadro completo este ano, mas tivemos anos que iniciou com falta de professores, eu não tenho como responder por não fazer parte da gestão e enxergar só essa pontinha assim. (...) a gente não está lá dentro, também não podemos julgar, a gente também não pode falar, então falando por mim aparentemente tá tudo bem. (...).*  
**(Professora EMEF G)**

Com todas as novas alterações do ensino, que aconteceram em virtude da Pandemia de Covid 19, como o ensino híbrido citado anteriormente, as professoras vivenciaram um período difícil, e as demandas do SAEB, que ocorreu no ano de 2021, vieram para sobrecarregar ainda mais e se somar às demandas excepcionais daquele período.

Pensando nisso, as professoras foram questionadas sobre como os resultados das avaliações do SAEB influenciam na prática escolar. Em seus discursos, relatam as mudanças que ocorrem no decorrer do ano letivo em função da avaliação.

*Então assim, o quinto ano a gente sempre tem essa responsabilidade de fazer esse preparo dos alunos e ele interfere nas atividades todas que você vai fazer durante o ano todo, você vai fazer uma espécie de treinamento (não deixa de ser), então interfere porque as formas de avaliação a gente muda bastante em função das provas.* **(Professora da EMEF C)**

No discurso da professora da EMEF C, é possível perceber a preocupação em função dessa avaliação, com a realização de um trabalho diferenciado durante o ano, trazendo para si, a responsabilidade em função daquela nota.

Para Afonso (2009, p. 40), “a política de avaliação pautada no alcance de metas e resultados interfere e condiciona diretamente as práticas pedagógicas dos profissionais, gerando efeitos de considerável pressão sobre o trabalho docente, o que o torna um “treinador para os testes”. Isso fica evidenciado no discurso da própria professora quando cita o “treinamento” que será desenvolvido em função da avaliação.

Diante disso, o professor identifica, cada vez mais, como um mero treinador para testes, que, aos poucos, vai deixando de lado todas as suas vivências e saberes para se adequar às avaliações padronizadas. Assim, as avaliações em larga escala tornam-se mecanismos para legitimar o controle do trabalho docente, que se torna limitado na medida em que precisa modificar sua prática para promover melhores resultados de desempenho dos estudantes nesses testes (Amaro, 2014).

Vicente, Baquin e Herneck (2017) evidenciam, em suas análises, que os docentes gastam boa parte do tempo com treinamentos de questões, deixando de lado aspectos importantes da aprendizagem que poderiam estar sendo desenvolvidos.

Fato esse que confirma a intervenção da lógica avaliativa até na sua atuação dentro da própria sala de aula e na aprendizagem do aluno, onde o «aprender» por repetição ou treino ocupa o lugar da criatividade, inventividade, ludicidade, tão importantes para o desenvolvimento da criança. (Vicente; Baquin; Herneck, 2017).

No mesmo sentido, Bauer (2020, p. 2), em suas pesquisas, denomina de “reducionismo curricular” o movimento que vem acontecendo em relação à mudança de currículo em função das avaliações externas, deixando de lado aspectos importantes da aprendizagem, que, muitas vezes, acaba sendo reduzida à preparação para os testes padronizados.

Também cabe salientar o conceito de “estreitamento curricular” compreendido por Gesqui (2015, p. 234) como:

a opção feita pelas escolas por ampliar deliberadamente o número de atividades relacionadas aos componentes curriculares presentes nas avaliações externas e reduzir, também deliberadamente as atividades relacionadas aos demais componentes curriculares.

Fato que fica evidente quando se percebe toda uma mudança durante o ano letivo, visando a uma preparação para a avaliação externa.

No discurso da professora da EMEF G, nota-se um pouco diferente essa questão, mas ainda se evidencia a preocupação com a preparação dos alunos, uma vez que ela modifica sua forma de elaboração de provas, buscando se adequar ao modelo da avaliação em larga escala:

*Então a preparação que eu faço com eles e que envolve a prova talvez, é no sentido de algumas questões. Agora, por exemplo, neste momento, o meu intuito é fazer eles escreverem, eu preciso que eles escrevam, eles voltaram muito receosos, então eu quero que eles joguem no papel, que eles escrevam, daqui a pouco eu já vou preparar eles, para que eles façam alguma coisa com grade de resposta, cartão resposta, a minha preocupação com a prova é nesse sentido, porque eu penso que quem lê, interpreta, escreve, calcula bem, vai entender. (Professora EMEF G)*

Nesse sentido, a preocupação da professora está ligada aos aspectos de ensino e aprendizagem necessários para que os alunos passem para o próximo ano com o máximo de domínio das capacidades básicas, criando uma base de conhecimentos que dê suporte efetivo para o futuro escolar. Todavia, sem deixar de lado a preparação em relação ao cartão resposta, método utilizado pelas avaliações em larga escala.

Segundo Amaro (2014), “as avaliações, consubstanciadas em testes padronizados para aferir desempenhos cognitivos dos alunos, desempenham relevante papel na regulação do trabalho pedagógico, interferindo nas formas de como a ação de ensinar deve acontecer.” Podemos perceber essa influência no relato da professora: regulação e modificação do seu trabalho em função da avaliação externa.

Bauer (2020, p. 11) argumenta que as avaliações tornam-se um “elemento definidor do currículo, sendo que, muitas vezes, a matriz de referência da avaliação de sistema confunde-se com o próprio currículo ensinado nas escolas.” A autora aponta que o currículo e as práticas estão cada vez mais sendo compostos pelas avaliações externas, visando a alcançar as metas definidas (Bauer, 2020). As avaliações estão tão inseridas na escola, que muitas vezes, veem distorcendo o próprio currículo das instituições, como podemos identificar também no relato das entrevistadas deste estudo.

Nota-se, novamente, o treinamento de questões, defendido por Vicente, Baquin e Herneck (2017), quando a professora deixa de lado outros aspectos da aprendizagem, para focar no ensino de como responder as questões (cartão resposta) que aparecem nas avaliações de larga escala que serão aplicadas.

Mesmo com uma visão um pouco diferente em relação à mesma avaliação, as duas professoras corroboram a ideia de que:

*A prova não envolve só a avaliação ali específica das turmas, é todo um contexto maior, mas o resultado, ele de alguma forma interfere, nós tivemos algumas notas muito boas, um crescimento muito bom em determinado ano por exemplo, e a escola passou a ser vista de forma diferente por isso e também quando as notas baixam, também tem uma repercussão, porém eu avalio assim, que a prova não avalia o que é real, porque as turmas são diferentes, porque cada ano que é avaliado, não é a mesma turma, então a diferença de notas ela não é relacionada somente a aprendizagem dos alunos, mas também aqueles alunos, a situação, aquele aluno não conseguiu contribuir muito com a nota da turma, qual o porquê? O contexto social? A questão emocional? Pra mim, ela não avalia o que é real na escola, mas o resultado que aparece, ele interfere sim, interfere na escola por ter atingido um bom resultado ou porque baixou a nota? Essas cobranças existem e esse olhar também para a escola existe em relação as notas. Só que eu como professora do quinto ano, eu vejo que não, eu sei o histórico de cada aluno, eu acompanhei o ano todo, eu sei o porquê daquele resultado daquela turma e ela não demonstra o que é real de aprendizagem dos alunos, pra mim não. Eu conheço eles, cada um, a história de vida de vida dele até ali, o percurso que ele fez até ali, o que ele conseguiu, pode não ter ido bem na prova, mas atingido aprendizagens que podem ter ficado anteriores e ter avançado muito na questão da aprendizagem e não ter tido uma nota boa. (Professora da EMEF C)*

A professora da EMEF C entende que a avaliação externa está distante de demonstrar a realidade da escola e que os resultados não correspondem à aprendizagem dos alunos. Ela aponta todas as variáveis que não são consideradas por esse tipo de avaliação, como os contextos social, cultural e econômico que o aluno está inserido, a parte emocional no momento da avaliação, o histórico escolar, a história de vida e as demais influências internas e externas que interferem em sua aprendizagem escolar.

Nos estudos de Amaro (2014), argumenta-se que os instrumentos avaliativos principais nas práticas educacionais dos professores são a observação e o diagnóstico de leitura e escrita, realizados mensalmente pelos próprios docentes no seu exercício em sala de aula. Aspectos atitudinais, frequência e participação, também são levados em consideração nas avaliações internas.

É importante refletir sobre o modo como as avaliações em larga escala demonstram os resultados obtidos. Bauer (2020) afirma que:

Muitas das propostas atuais têm enfatizado os resultados dos alunos ao final de uma etapa de ensino como evidência de um ensino de qualidade ou da efetividade do trabalho desenvolvido nas salas de aula, não dialogando com o

conhecimento já acumulado na área e gerando controvérsias acerca da relação avaliação-currículo. (Bauer, 2020, p. 9).

No momento em que não se consideram os conhecimentos adquiridos anteriormente pelos alunos, assim como todas as outras etapas que foram percorridas para chegar até aquela avaliação, deixam-se de lado os aspectos mencionados pela professora da EMEF C e que, na prática de sala de aula, são os mais relevantes para a avaliação interna, como ela afirma em seu discurso.

A referida professora compreende a avaliação em larga escala como algo externo à realidade escolar, que não representa a real evolução das crianças em termos de aprendizagem, semelhante à visão da professora da EMEF G:

*Eu tenho uma formação, não queria nomear de tradicional, mas eu tenho quase quarenta anos, então a minha formação enquanto aluna, dos anos iniciais e isso parece que fica internalizado na gente e eu tenho feito esse movimento contrário, do lúdico, de realmente focar nas habilidades, nas competências e todas as formações que tivemos, especialmente nesses últimos dois anos, foram focadas nisso, e então se eu tinha alguma dúvida, agora eu tenho mais certeza ainda que o caminho é esse sabe. Não digo lúdico, mas não de se preocupar tanto, e não é não se preocupar, mas não se preocupar tanto, com o conteúdo, inclusive se tu for ver, eu tô aqui falando contigo, mas se tu for ver o meu planejamento dessa semana é os sistemas, em ciências, os tipos de texto em português, expressão numérica em matemática, a expansão marítima em histórica, pontos cardeais, colaterais em geográfica, tudo de conteúdo, eu não consigo no quinto não trabalhar isso, mas a minha preocupação é que fica habilidades e competências. (Professora EMEF G)*

É possível perceber um olhar sensível em relação às verdadeiras necessidades desses alunos. Como afirma Afonso (2009), nem tudo na educação pode ser mensurável, aspectos importantes como a forma que a criança chegou aquele ano, o nível de conhecimento que possuía e a forma que saiu, independente de ter ou não alcançado os conhecimentos do ano em questão, não estão descritos na avaliação. Entretanto, adverte-se que os indicadores apontam para um recorte da realidade, não para o todo. É nessa direção que Jannuzzi (2005) compreende os indicadores: mecanismos de registro de determinados pontos da realidade que podem servir como parâmetros avaliativos. Diante disso, há que se considerar em que medida tais resultados podem contribuir para avaliar o desenvolvimento processual,

acompanhado, dia a dia, na sala de aula, pelo professor. Isto é, em que pontos dialogam, considerando seus consensos e embates.

Vale ressaltar que a evolução que o aluno obteve, independentemente de conteúdos, não está descrita na nota e esse tipo de evolução também não é avaliada nas provas externas. Todavia, ao debater os resultados dessas avaliações é possível observar as relações dialógicas existentes entre o desenvolvimento humano e social dos estudantes e a aprendizagem dos conteúdos curriculares. Como ressalta uma das entrevistadas, “ela não é uma nota específica do quinto ano, para os alunos chegarem até o quinto ano eles têm toda uma trajetória até ali” (Professora EMEF C). Ao analisar essa trajetória, em diálogo com os indicadores, pode-se, em movimento reflexivo-ativo, planejar caminhos para melhorar a qualidade do ensino, tendo como ponto de partida as vivências dos estudantes.

Essa análise dialógica é necessária para compreender que cada turma terá resultados próprios de acordo com suas especificidades. Tal afirmação vai ao encontro da percepção da professora da EMEF G, no momento em que diz:

*Na verdade, a gente entende que são coisas externas e que alguma coisa depende sim, mas tu pode ver a turma com o mesmo professor ter resultados diferentes em avaliações externas, por exemplo se tivesse uma professora na escola que tivesse a quinze anos com o quinto ano, que tivesse feito sete provas, teria sete resultados diferentes. (Professora da EMEF G)*

Questões que já eram evidentes antes da Pandemia de Covid 19, intensificaram-se, como, por exemplo, a parte emocional dos alunos em relação ao período de realização das avaliações em larga escala. Com o ensino remoto, as crianças ficaram um longo período longe da escola e, quando retornaram, o receio em relação à prova foi um tema presente em sala de aula.

Após o momento pandêmico, percebe-se que os alunos voltaram para a escola com uma grande lacuna de aprendizagens, e esse processo de recuperação será longo.

*a gente faz todo um trabalho emocional das crianças também pra ele fazerem, porque nos últimos períodos ali eles ficam meio angustiados, mas eu tenho bastante tranquilidade em trabalhar com eles essa questão. (Professora da EMEF C)*

*as crianças no ano passado ficaram bem nervosas pra fazer a prova, assim quando souberam, ai fazer eles entenderem que não ia influenciar na questão da escola, dizer que tinha outro quinto ano, eu disse para eles, se um acertar 40 e o outro acertar nenhuma, a média vai ser 20. Então até que ponto que mede? Não sei, estou te perguntando. (Professora da EMEF G)*

No ano de 2021 foi realizada a avaliação do SAEB pela primeira vez pós pandemia Covid-19, e a insegurança em relação a essa avaliação acabou intensificada pelas circunstâncias vivenciadas pelos estudantes nesse período.

As expressões “angustiados” e “nervosos” surgem para se referir como os alunos se sentem em relação às avaliações em larga escala, demonstrando uma preocupação não só por parte da professora, mas também dos alunos, que percebem e refletem essa pressão.

Na EMEF C, enquanto forma de avaliação interna, a prova serve como apoio para repensar práticas:

*a gente avalia essa nota como um todo, para a gente repensar ações para o próximo ano, ações voltadas principalmente, para a questão da leitura, produção escrita e envolver projetos, então a gente faz sim uma avaliação, não é uma nota da turma do quinto ano mas sim enquanto escola a gente avalia sim, claro que a gente se alegra quando há uma nota melhor e quando a gente tem perdas nessa nota a gente sempre avalia a direção da escola acolhe as sugestões, propõe junto com a coordenadora pedagógica, a gente faz uma leitura dessa nota como um todo sim. (Professora EMEF C)*

Pode-se perceber uma discussão ativa em relação aos resultados, fato que talvez não seja tão presente no discurso da professora da EMEF G. É notável a importância que a escola atribui aos resultados do SAEB e a preocupação com o bom desempenho dos estudantes, sendo revistas práticas para melhorar tal indicador.

Gesqui (2015), em seus estudos, problematiza o modo como as escolas valorizam as avaliações externas. Isso porque, na maioria das vezes, essas não compreendem todos os componentes curriculares, deixando de lado importantes áreas do conhecimento para focar em poucas que são avaliadas nos testes padronizados, demonstrando, assim, a falta de compromisso com as vivências e diversas experiências formativas previstas nos currículos escolares.

Nas análises de Alves, Martins e Miranda (2019, p. 247), também se evidencia que “as avaliações passam a nortear o planejamento docente no que se refere aos conteúdos a serem trabalhados e as propostas de avaliações da aprendizagem”. Nessa linha, são valorizadas pelas escolas e atuam como mecanismos de modificação da prática do professor.

No decorrer da entrevista, foi lembrada a variação das notas no IDEB<sup>6</sup> das escolas em um período curto de tempo. Sobre esses dados, a professora da EMEF G não consegue dar uma explicação, pois não estava presente na escola no período referido. Já a professora da EMEF C estava presente e aponta algumas possibilidades para a alta na nota da avaliação:

*(...) são alunos que tinham um bom acompanhamento familiar, alunos que na escola a gente conseguiu desenvolver atividades um pouco mais aprofundadas, foi uma realidade de uma turma que veio de uma trajetória, uma turminha que veio há um bom tempo já estudando junto, as professoras todas conseguiram desenvolver desde o início já um trabalho mais enfático na questão da leitura, desde a pré-escola e por isso que teve essa subida (...) (Professora da EMEF C)*

A turma em questão, que alcançou um alto índice na avaliação, tinha um diferencial desde a pré-escola, com a família presente, desenvolvendo um trabalho conjunto com a escola.

*Então, pra mim essa prova avalia muito a questão individual daquela turma, depende a turma que fizer, por isso que te falo não teve um “bum” assim na escola, que foi criado algo, é uma turma diferenciada que a família acompanhava muito bem as crianças, a maioria das famílias quase a totalidade e por isso que o resultado é esse, e é bem aproveitado o que se trabalha, o que se propõe pra turma, então por isso de uma nota muito boa. E isso é um trabalho, não só quinto ano, como eu te falei, desde a pré-escola e depois isso repercutiu na escola e a gente depois fez uma leitura, uma avaliação também da outra nota, porque não foi tão boa? era uma turma com um contexto bem diferente (...) (Professora da EMEF C)*

Ela deixa claro que não houve uma nova metodologia criada para esse resultado, mas que essa nota é o desfecho de vários anos com um trabalho

---

<sup>6</sup> EMEF C: 4,8 em 2015 - 7,2 em 2017.  
EMEF G: 7.1 em 2013 - 5.9 em 2015.

diferenciado, envolvendo a escola e a família. Em educação, fazemos um investimento a longo prazo, com passos lentos, dia após dia, trabalhando para que a evolução aconteça.

Também ressalta que a mesma metodologia, realizada na mesma escola, com crianças que aparentemente vivem a mesma realidade por estarem inseridas no mesmo contexto, pode ter (e tem) resultados diferentes, relatando o que aconteceu no ano anterior:

*As turmas respondiam diferentes, as mesmas propostas ou propostas adaptadas para aquela turma, a gente pensava junto e cada prof. adaptava também com a sua dinâmica de aula diferente e a gente percebia visivelmente que as reações eram diferentes aos projetos propostos, as atividades propostas e nós fazíamos muita atividade conjunta também depois no momento que a gente pode ter as atividades presenciais ou no ensino híbrido, a gente via características bem próprias, por exemplo a turma que não era a minha, tinha uma participação em aulas online bem significativa, eu já tive um pouco mais de dificuldade em participação nas aulas online, nos encontros remotos e no presencial a turma já reagia bem diferente, então são características bem diferentes. (Professora da EMEF C)*

Vicente, Baquin e Herneck (2017) trazem, em suas análises, a mesma situação: uma professora insatisfeita, pois a turma na qual estava inserida respondia de forma diferente do restante das turmas da escola, aos estímulos propostos. Tal situação demonstra a lógica comparativa presente, até mesmo, dentro do espaço escolar.

As professoras têm suas práticas influenciadas por superiores, pares, comunidade escolar, entre outros (Gesqui, 2015). Percebe-se a preocupação em relação aos resultados, quando se observa, nos discursos das entrevistadas, a comparação entre as práticas estabelecidas, sendo essas iguais para as turmas e, mesmo assim, com diferentes resultados.

Para finalizar essa seção, deixa-se uma reflexão realizada por uma das entrevistadas, lembrando uma avaliação de larga escala que sua mãe participou:

*É o que eu te digo, mesma prof. mesmo método, varia muito. Que a prova fosse algo mais significativo. A minha mãe tem 72 anos, professora também e ela lembra das avaliações externas do tempo dela, ela fala até de uma que falava jangada e aqui conhecia como caiaque, ou vice e versa, não me lembro, e que por uma questão de regionalismo, não se conseguia interpretar o texto. Por isso eu te pergunto, qual o objetivo da prova? O que que*

*nível? Para mim, é muito difícil, tu marcar uma nota boa, marcar um ótimo, porque eu sei que aquilo não é, aquilo está. Mas de repente um pai, uma mãe, não entende (...)*  
**(Professora da EMEF G)**

É importante destacar que cada professora tem a sua visão em relação a avaliação em larga escala, uma delas faz uma preparação mais voltada para a prova, modificando sua prática pedagógica durante todo o ano escolar. Já a outra foca mais nas questões técnicas da avaliação, mesmo assim, modificando sua práxis em função das avaliações externas. Ao mesmo tempo, é notável que a concepção dessa avaliação, para elas, é bem parecida, demonstrando que entendem o exame como algo que impacta na realidade escolar, mas que não representa essa realidade totalmente.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo deste estudo, muitos mecanismos foram utilizados para auxiliar na compreensão e na investigação das questões apresentadas. A partir das entrevistas semiestruturadas com as professoras foi possível compreender quais são e de que maneira acontecem as repercussões dos indicadores do SAEB nas práticas das docentes do 5º ano do Ensino Fundamental.

Ao longo das discussões e das análises, a performatividade foi uma questão recorrente nos discursos das professoras, que em diversos momentos demonstraram traços de tal conceito em suas práticas. A responsabilidade de preparar os alunos para as avaliações externas, a modificação de práticas em função das mesmas, a pressão interna em relação aos indicadores e a pressão para cumprir muitas demandas em um curto período de tempo são alguns exemplos de questões citadas pelas professoras, que demonstram o meio performático no qual elas estão inseridas. As avaliações externas se tornam um modo de regulamentação das práticas. Amaro (2014, p. 121) também evidenciou tais traços em suas análises com docentes e afirma que “a avaliação de escolas provoca tensões e sentimentos negativos, na medida em que os professores experienciam perda de poder e de controle e sensação de estar constantemente sob regime disciplinar.”

É visível a repercussão dos indicadores na prática das docentes que têm suas condutas definidas pelas avaliações externas. O que também ocorre no plano de ações

que se modificam a partir desses testes, como também para alcançar seus índices. Apesar dos efeitos produzidos pelas políticas avaliativas no contexto escolar, especialmente, no trabalho docente, não negamos a relevância e a necessidade de avaliar a qualidade da educação brasileira. Todavia, é preciso ponderar o modo como tais indicadores operam na prática docente, perdendo-se o sentido de proporcionar parâmetros e dados sobre a realidade educacional, fundamentais para a produção de políticas públicas, e assumindo um caráter meramente regulador, punitivo, classificatório, na perspectiva de políticas de responsabilização.

Salienta-se que não existe uma fórmula para modificar os indicadores das avaliações externas. A variação dos índices, em um pequeno período de tempo, como aconteceu em uma das escolas analisadas, foi resultado de um trabalho realizado desde a pré-escola, com uma turma específica, na qual os pais estavam presentes e participaram durante toda a formação dos alunos, possibilitando um bom aproveitamento da turma.

A partir dos dados elucidados e provocações realizadas nesta pesquisa, busca-se instigar que novas possibilidades se materializem na educação e nas práticas docentes. Dessa forma, é necessário o diálogo ativo entre teoria e prática para que, de forma ampla e articulada, concretizem-se melhores resultados na educação.

Por fim, é importante destacar a busca constante dos professores em função da aprendizagem dos alunos, que continuam a traçar caminhos em meio às demandas que muitas vezes são impostas. Que a cada dia se possa renovar as estratégias e persistir para que a educação tenha novos rumos com significados. E que esta pesquisa seja mais uma possibilidade, como também um estímulo, para repensar as práticas e contribuir para a reformulação de políticas avaliativas.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Políticas avaliativas e accountability em educação: subsídios para um debate ibero-americano. *Sísifo*, Lisboa, n. 9, p. 57-69, maio/ago. 2009.

ALENCAR, G. O planejamento como necessidade da ação docente. [S.l.]: Fundação Visconde de Cairu, 2009.

ALVES, A. M. L.; MARTINS, E. B. A.; MIRANDA, D. R. A influência das avaliações externas no trabalho docente e na significação de qualidade. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, [s.l.], v. 21, n. 2, 2019.

AMARO, I. Avaliar ou examinar a escola? Performatividade, regulação e intensificação do trabalho docente. **Impulso**, Piracicaba, v. 24, n. 61, p. 109-127, set./dez. 2014.

BALL, S. Performatividade e fabricações na economia educacional: ruma a uma sociedade performativa. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.

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

BALL, S. The teachers soul and the terror of performativity. **Journal of Education Policy**, [s.l.], v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003.

BAUER, A. “Novas” relações entre currículo e avaliação? recolocando e redirecionando o debate. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. e223884, 2020.

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

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 17 jul. 2008.

FERREIRA, C. F. **Atuação de políticas educacionais sobre o trabalho docente: estudo do PNAIC no contexto de Santa Maria (RS) entre 2012 e 2016**. 2019. 153 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

FREUD, S. Psicologia das massas e análise do Eu. In: FREUD, S. **Cultura, Sociedade, Religião: o mal-estar na cultura e outros escritos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 137-232.

GESQUI, L. O estreitamento curricular em função dos resultados das avaliações em larga escala. **Práxis educacional**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 20, p. 229-245, set./dez. 2015.

HYPOLITO, A. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2020.

JANNUZZI, P. M. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 56, n. 2, p. 137-160, abr./jun. 2005.

LIMA, I. G.; GANDIN, L. A. O contexto da consolidação das avaliações em larga escala no cenário brasileiro. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, p. e0204183, 2019.

LÜCK, H. **Ação Integrada: Administração, supervisão e orientação educacional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

LÜCK, H. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LYOTARD, J. F. **The postmodern condition: a report on knowledge**. Translation Geoff Bennington and Brian Massumi. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.

PARO, V. H. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

VICENTE, I. P.; BAQUIN, C. A.; HERNECK, H. R. Quem é que não quer que a sua escola fique lá em cima?»: vozes que ecoam diante das avaliações externas brasileiras aplicadas nas escolas da microrregião no Ubá/MG. *Educación*, [s.l.], v. 26, n. 50, p. 104-122, mar. 2017.

WILLMOTT, H. Postmodernism and Excellence: The de-differentiation of economy and culture. **Journal of Organisational Change and Management**, [s.l.], v. 5, n. 1, p. 58-68, 1992.

## HISTÓRICO

*Submetido:* 25 de Jul. de 2023.

*Aprovado:* 22 de Out. de 2023.

*Publicado:* 27 de Dez. de 2023.

## COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

MARÍLIA HENN DUTRA, M, H.; IVO, A, A.; JACQUES, J, S. *Políticas avaliativas e indicadores de qualidade: Repercussões no trabalho docente*. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v.27, n.55, 2023, eISSN: 2526-8449