



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA  
ENSINO À DISTÂNCIA

AS VOZES DOS PROFESSORES QUANTO AS AVALIAÇÕES DE LARGA  
ESCALA: ESTUDO DE CASO EM ITAPORANGA - PARAÍBA

ÁLISSON MARCIEL PAZ LIMA

JOÃO PESSOA - PB  
2026

ÁLISSON MARCIEL PAZ LIMA

AS VOZES DOS PROFESSORES QUANTO AS AVALIAÇÕES DE LARGA  
ESCALA: ESTUDO DE CASO EM ITAPORANGA - PARAÍBA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso  
de Licenciatura em Pedagogia como requisito parcial para obtenção do  
título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Emmanuel de Sousa Fernandes Falcão

JOÃO PESSOA - PB  
2026

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

L732v Lima, Álisson Marciel Paz.

As vozes dos professores quanto as avaliações de  
larga escala: estudo de caso em Itaporanga - Paraíba /  
Álisson Marciel Paz Lima. - João Pessoa, 2026.  
55 f. : il.

Orientação: Emmanuel de Sousa Fernandes Falcão.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em  
Pedagogia - modalidade à distância) - UFPB/CE.

1. Avaliação pedagógica. 2. Avaliação de larga  
escala. 3. Professores - Itaporanga. I. Falcão,  
Emmanuel de Sousa Fernandes. II. Título.

UFPB/CE

CDU 37(043.2)

## ÁLISON MARCIEL PAZ LIMA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Emmanuel de Sousa Fernandes Falcão

Aprovado em: 24 / Junho / 2026

Documento assinado digitalmente  
 EMMANUEL DE SOUSA FERNANDES FALCAO  
Data: 24/06/2026 20:22:57-0300  
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Prof. Dr. Emmanuel de Sousa Fernandes Falcão (Orientador)  
UFPB / Centro de Educação - CE

Documento assinado digitalmente  
 WANDERLANYO DE LIRA BARBOZA  
Data: 25/06/2026 13:01:15-0300  
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Wanderlânio de Lira Barboza  
Secretaria do Estado da Paraíba

Documento assinado digitalmente  
 VILMARA LUIZA ALMEIDA CABRAL  
Data: 25/06/2026 13:38:28-0300  
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Profa. Ma. Vilmara Luiza Almeida Cabral  
Secretaria do Estado da Paraíba

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a todos que me acompanharam durante esta trajetória, oferecendo apoio, paciência e incentivo em todos os momentos. Em especial, agradeço à Deus por me conceder o dom da vida e me proporcionar trilhar seus caminhos. Gostaria também de externar gratidão à minha família, meu alicerce, e aos meus professores, amigos, estudantes e colegas que, direta ou indiretamente, sempre me incentivaram.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus, Todo Poderoso, que me concedeu o dom da vida e que foi minha fortaleza nos momentos difíceis e sombrios da minha vida. Ele foi força, foi coragem e meu principal apoio para concluir cada missão que tive durante este curso e durante a minha vida. Toda honra e toda a glória seja dada a Ele, aqui e em todo lugar. Amém.

À minha família, agradeço o apoio e a base que me proporcionaram. Através da educação que tive, hoje estou realizando um sonho. Sonho que não foi só meu, mas também um sonho de meus pais.

Agradeço a dona Maria do Céu e ao senhor Antônio de Araújo, meus pais e maiores inspirações no progresso estudantil. Sem o apoio e a presença deles na minha vida, seria impossível alcançar cada vitória obtida no meu percurso estudantil e humano.

Agradeço também a meus irmãos, que sempre compartilharam das minhas lutas no decorrer do curso e em toda a minha vida, com os ensinamentos, cuidados e parceria de sempre. Gratidão pelo apoio que sempre me deram, pelo suporte acadêmico e emocional que sempre me prestaram em toda a minha trajetória.

Externo gratidão a Ana Júlia, que esteve presente, incentivando-me e apoiando-me no momento da pesquisa, sempre reafirmando meu potencial e zelando por meu bem. Sem a sua presença neste momento, o percurso teria sido muito mais dificultoso. Contudo, sua forma de pensar e agir trouxeram leveza às minhas pesquisas e me motivaram a concluir de forma efetiva cada estágio desse estudo.

Agradeço de forma especial ao meu orientador, o Professor Emmanuel Falcão, que me deu suporte técnico e cognitivo na conclusão deste estudo. Grato pela paciência e disponibilidade que sempre teve e que me foram fundamentais para conciliar pesquisa e trabalho.

Aos professores que fizeram parte desta história linda, construída durante esses quatro anos de curso, agradeço pelos ensinamentos e lições que cada um me proporcionou. Em especial a Magno e a Vilmara Luiza. Sem a presença dos senhores e de suas orientações, meu progresso no curso seria comprometido e eu enfrentaria dificuldades no entendimento da educação.

Por fim, sou grato a todos que fizeram parte da minha trajetória acadêmica, incentivando, apoiando e contribuindo para o meu crescimento quanto pessoa e estudante. Obrigado por proporcionarem a realização desse sonho.

**Obrigado!**

## **RESUMO**

O presente estudo tem como objetivo geral analisar a percepção de docentes da rede básica de ensino sobre os impactos e influências das avaliações externas, como o Saeb e o Enem, no cotidiano das instituições escolares. A pesquisa justifica-se pela necessidade premente de compreender como a política de monitoramento do Estado e a busca por índices estatísticos interferem na autonomia pedagógica e na organização curricular, podendo silenciar as subjetividades locais em prol de metas padronizadas. Metodologicamente, o trabalho caracteriza-se como uma pesquisa básica de abordagem qualitativa, com fins descritivos, utilizando-se de levantamento bibliográfico e documental, além da aplicação de questionários com professores da cidade de Itaporanga - Paraíba. Os resultados conclusivos indicam que, embora as avaliações sejam reconhecidas como diagnósticas, elas promovem um visível estreitamento curricular e uma intensificação do trabalho docente, gerando uma cultura de treinamento para testes que prioriza habilidades técnicas em detrimento de uma formação humana integral. Concluiu-se, ainda, que há uma sensação de sobrecarga e perda de autonomia profissional frente às exigências de sistemas de ensino focados em resultados quantitativos. A relevância deste estudo para a comunidade acadêmica reside na sua capacidade de atualizar o debate crítico sobre as políticas de avaliação em larga escala, oferecendo um contraponto necessário ao ouvir os atores que vivenciam as práticas pedagógicas, contribuindo assim para o fortalecimento e a valorização do fazer docente na escola.

**Palavras Chaves:** Avaliações, Avaliação de Larga Escala, Professores, Itaporanga

## **RESUMEN**

El presente estudio tiene como objetivo general analizar la percepción de docentes de la red básica de enseñanza sobre los impactos e influencias de las evaluaciones externas, como el Saeb y el Enem, en el cotidiano de las instituciones escolares. La investigación se justifica por la necesidad apremiante de comprender cómo la política de monitoreo del Estado y la búsqueda de índices estadísticos interfieren en la autonomía pedagógica y en la organización curricular, pudiendo silenciar las subjetividades locales en favor de metas estandarizadas. Metodológicamente, el trabajo se caracteriza como una investigación básica de enfoque cualitativo, con fines descriptivos, utilizando el levantamiento bibliográfico y documental, además de la aplicación de cuestionarios a profesores de la ciudad de Itaporanga - Paraíba. Los resultados concluyentes indican que, aunque las evaluaciones son reconocidas como diagnósticas, estas promueven un visible estrechamiento curricular y una intensificación del trabajo docente, generando una cultura de entrenamiento para exámenes que prioriza habilidades técnicas en detrimento de una formación humana integral. Se concluyó, además, que existe una sensación de sobrecarga y pérdida de autonomía profesional frente a las exigencias de sistemas de enseñanza enfocados en resultados cuantitativos. La relevancia de este estudio para la comunidad académica reside en su capacidad de actualizar el debate crítico sobre las políticas de evaluación a gran escala, ofreciendo un contrapunto necesario al escuchar a los actores que vivencian las prácticas pedagógicas, contribuyendo así al fortalecimiento y a la valoración del quehacer docente en la escuela.

**Palabras Clave:** Evaluaciones, Evaluación a Gran Escala, Profesores, Itaporanga.

## SUMÁRIO

|                                                                              |           |
|------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>                                                    | <b>10</b> |
| 1.1 JUSTIFICATIVA.....                                                       | 13        |
| 1.2 DELIMITAÇÃO DO TEMA .....                                                | 13        |
| 1.3 PROBLEMÁTICA .....                                                       | 14        |
| 1.4 OBJETIVO GERAL .....                                                     | 14        |
| 1.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....                                              | 15        |
| 1.6 ESTRUTURA DO TRABALHO.....                                               | 15        |
| <b>2 METODOLOGIA .....</b>                                                   | <b>16</b> |
| <b>3 ANÁLISE E DISCUSSÕES.....</b>                                           | <b>24</b> |
| 3.1 ESTADO DA ARTE: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....                              | 27        |
| 3.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS .....                                          | 31        |
| 3.3 OS IMPACTOS DAS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA NA VIDA DOS PROFESSORES ..... | 44        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                            | <b>47</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                     | <b>48</b> |
| <b>APÊNDICE.....</b>                                                         | <b>52</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

As avaliações de larga escala consistem em provas realizadas no Brasil com a pretensão de, a partir do diagnóstico, propor ações para o desenvolvimento educacional no país.

Por volta dos anos 1990, esses instrumentos passaram a fazer parte do cotidiano escolar e educacional, sofrendo alterações no decorrer do tempo para que alcançassem o máximo de eficiência em suas realizações.

Existem diversas modalidades. Algumas delas são:

- Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb);
- Exame Nacional de Ensino Médio (Enem);
- Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade);
- Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja);
- Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa);
- Estudo Internacional de Tendências em Matemática e Ciências (TIMSS);
- *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS);

Além de sistemas estaduais, como por exemplo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave). Na Paraíba, por exemplo, existe o Sistema de Avaliação e Monitoramento da Paraíba (Siave PB).

O Saeb tem, como área de investigação, o rendimento dos alunos das turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, 5º ano do Ensino Fundamental, 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. As avaliações, na maioria das vezes, englobam conteúdo das disciplinas de Português e Matemática. O Saeb tem, como um de seus objetivos, realizar um diagnóstico da qualidade de ensino nas instituições educacionais do país, sejam elas privadas ou públicas. Essas provas são aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que é um órgão do Ministério da Educação. A partir do Saeb, mensura-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Muitas escolas utilizam as Matrizes de Referência do Saeb, que listam descritores e habilidades, das quais se esperam, que os alunos estejam aptos, para alinhar seus planos de aula. É comum que as instituições cobrem que seus professores foquem nas habilidades onde os alunos tiveram baixo desempenho em edições anteriores. As redes de ensino pública direcionam a formação continuada do corpo docente com base nos diagnósticos do Saeb. Ou seja, se o Saeb aponta dificuldades em interpretação de texto, a secretaria de educação pode oferecer cursos específicos nessa área para seus docentes se atualizarem ou conhecerem técnicas para aprimorar

essas deficiências identificadas.

A busca para melhorar o desempenho no Ideb costuma ser financeiro, mas também pode ser um estímulo por prestígio institucional ou, até mesmo, uma pressão política para fins de satisfação a comunidade sobre a qualidade do ensino local.

Um exemplo do incentivo financeiro pela melhora dos índices medidos pelo Saeb é o ‘Valor Aluno Ano por Resultados’ (Vaar), que é uma das parcelas de complementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Para que uma localidade receba esse recurso extra da União, ela precisa cumprir certas condições, entre elas, a melhoria dos indicadores de aprendizagem medidos pelo Saeb.

Outro exemplo é o chamado ‘ICMS Educacional’, que é uma lei que redistribui uma cota do imposto pertencente aos municípios com base em critérios de qualidade do ensino. Assim, as prefeituras que conseguem elevar o desempenho de suas escolas no Saeb passam a receber uma fatia maior da arrecadação do estado. Para fins de cálculo político, satisfação da comunidade, transparência dos gastos públicos, entre outros, essa melhora nos índices educacionais ressoa como credibilidade do poder executivo.

O incentivo em melhorar os índices escolares chega, em alguns lugares, a premiar diretamente os profissionais das escolas que possuem um bom *ranking*. Um exemplo é o programa Reconhecimento Mais Professores, que concede *vouchers* de R\$ 3 mil para a compra de equipamentos tecnológicos para docentes de escolas públicas que se destacam nos resultados do Ideb.

Já o Exame Nacional do Ensino Médio foi criado em 1998 com o propósito inicial de avaliar a qualidade do Ensino Médio no Brasil. Ao longo dos anos, sua função passou por uma transformação, deixando de ser um instrumento de diagnóstico para se tornar a principal porta de entrada para o ensino superior no país ou para pleitear benefícios; a título de exemplo, o Programa Universidade para Todos (Prouni) que oferece bolsas de estudo integrais (100%) e parciais (50%) em cursos de graduação nas instituições particulares de ensino. O Prouni requer bom desempenho no Enem. Outro benefício é o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), que é um programa do Ministério da Educação para financiar cursos superiores em instituições privadas para estudantes que não têm condições de pagar a mensalidade. O Fies também exige a realização do Enem. Entre outros exemplos.

Atualmente, o exame abrange quatro áreas do conhecimento. São elas:

- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;
- Ciências Humanas e suas Tecnologias;

- Ciências da Natureza e suas Tecnologias;
- Matemática e suas Tecnologias.

Além dessas áreas, é necessário realizar uma redação dissertativo-argumentativa, que exige do estudante ciência sobre um problema da realidade brasileira. Um dos objetivos do Enem é democratizar o acesso à Educação Superior, unificando os processos seletivos de diversas instituições públicas e privadas. Por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), os estudantes utilizam suas notas para concorrer a vagas em universidades federais, estaduais e particulares de todo o país, sem a necessidade de realizar múltiplos vestibulares. Além dessas utilidades, a nota do Enem é aceita por instituições de ensino em Portugal, ampliando as possibilidades de formação internacional para os brasileiros.

O Enem impactou no cotidiano das escolas e na organização do currículo. Como o exame foca em competências e habilidades, ele impulsiona as instituições de ensino a adotarem práticas pedagógicas que atendam a essas exigências. As matrizes de referência do exame acabam balizando o planejamento escolar, pois é muito importante, para o imaginário brasileiro, o aluno sair do Ensino Médio para o Ensino Superior, como um rito de passagem visando uma projeção social, a um investimento no futuro ou a outras honrarias associadas a mobilidade social ou de classe.

Diferente do Saeb, que é obrigatório para as escolas, mas não gera uma nota individual para o aluno, o Enem é um exame voluntário no qual o desempenho individual é o fator determinante para o futuro acadêmico do estudante. Essa característica gera uma pressão social e psicológica significativa sobre vários atores escolares. Por exemplo, entre os concluintes do Ensino Médio, os alunos se cobram para obter um bom desempenho na prova. Os gestores escolares querem garantir que a instituição tem aprovação de seus alunos concluintes no Enem para cursos superiores, transformando essas aprovações em *marketing* ou em reconhecimento de suas administrações. Os professores são cobrados a se atualizarem sobre como as matrizes de referência pautam os conteúdos, quando não são cobrados por coordenadores a fazerem cursos de formação.

Assim, o Enem acaba moldando o que é ensinado, como a escola deve se organizar para apoiar o aluno, desde isenção para a realização da prova até oficinas que trabalham projeto de vida de seus alunos. Existem até programas incentivadores da realização do Enem, como por exemplo, o ‘programa Pé-de-Meia’, que oferece um bônus de R\$ 200,00 para estudantes da 3ª Série do Ensino Médio participarem dos dois dias de prova do Enem. O valor é um incentivo à conclusão da educação básica e ao acesso ao ensino superior, sendo depositado na poupança do aluno após o exame.

Como as escolas tendem a se adaptar aos exames de larga escala, entende-se que este é um tema de relevância acadêmica a ser investigado, justificando uma pesquisa que tenha por finalidade refletir sobre o impacto que essas avaliações geram nas atividades dos professores.

## **1.1 JUSTIFICATIVA**

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de olhar como as avaliações em larga escala no Brasil impactam o trabalho dos professores. O cotidiano escolar, a formação dos professores, os livros didáticos, adaptam-se a esses exames e, dessa forma, o professor pode se sentir pressionado a estar replanejando, periodicamente, valores dos quais ele não foi qualificado, sobretudo, quando são professores com muitos anos de exercício da magistratura. Ao colocar os professores como figuras centrais de um estudo, este estudo abre espaço para que as vozes desses profissionais sejam ouvidas, permitindo que relatem como essas avaliações têm modificado suas rotinas e experiências pedagógicas. É possível que os professores relatem que não adianta, por exemplo, trabalhar o conteúdo de múltiplas formas diferentes, se há uma inconsistência na base familiar do aluno, ou na motivação pessoal do estudante, ou na disciplina que o aluno deixa de apresentar, entre tantos outros vetores que podem estar inflacionando o professor de cobranças, mas que não são a chave da mudança, salvo percepção desse professor.

Justifica-se como relevante para o cenário acadêmico, uma pesquisa que investigue se os professores se veem como transformadores do ensino brasileiro ou se eles se entendem como pessoas que sofrem desvio de formação para serem geradores de dados para os sistemas de ensino, colocando em segundo plano sua autonomia do que ensinar de relevante de uma disciplina para garantir o ensino do que performar bem para uma instituição. Uma pesquisa que foque em ouvir professores sobre essa temática procura fortalecer a autonomia do docente, ao passo que tenta jogar luz para um debate se o professor se sente ouvido quando esses exames externos pautam cobranças de conteúdos, atualizando a comunidade acadêmica sobre essa possível demanda.

## **1.2 DELIMITAÇÃO DO TEMA**

Este estudo insere-se na área das Ciências da Educação, com foco específico no campo da Avaliação Educacional. A pesquisa concentra-se na análise das avaliações de larga escala aplicadas no contexto brasileiro, como o Saeb e Enem, que funcionam como diagnósticos para o desenvolvimento educacional do país. O foco central é compreender como esses instrumentos

externos impactam a vida dos professores do ensino regular no que tange à prática docente e a organização curricular das suas disciplinas.

Geograficamente e institucionalmente, o trabalho delimita-se à percepção de professores da Educação Básica da cidade de Itaporanga - Paraíba. O recorte temporal e temático é fundamentado em estudos recentes, de 2021 a 2026, e em dados coletados, delimitados entre maio e junho de 2026. Dessa forma, a pesquisa não buscou avaliar os sistemas em si. Delimitou-se por aferir os efeitos subjetivos e práticos que os sistemas de avaliação externa geram na rotina dos profissionais da educação.

### **1.3 PROBLEMÁTICA**

A problemática desta pesquisa emerge da tensão entre a função diagnóstica das avaliações de larga escala e a pressão por resultados que recai sobre o corpo docente. Embora esses exames visem monitorar a qualidade da educação nacional, observa-se que eles passaram a pautar o planejamento escolar, muitas vezes restringindo a autonomia pedagógica em prol do treinamento de habilidades e descritores específicos que compõem as matrizes de referência dessas provas. Nesse cenário, o professor pode se encontrar no centro de uma rede de cobranças para melhorar índices educacionais. Essa realidade levanta questionamentos sobre até que ponto a busca pela melhoria nos indicadores de aprendizagem reflete, de fato, um avanço na qualidade do ensino ou se representa apenas uma adaptação técnica do currículo para garantir o sucesso em exames dessa natureza.

Diante do objetivo de analisar como esses processos avaliativos interferem no ambiente escolar, define-se a seguinte questão norteadora: de que maneira os professores da cidade de Itaporanga percebem as influências e os impactos das avaliações em larga escala em seu cotidiano escolar e em suas práticas pedagógicas?

### **1.4 OBJETIVO GERAL**

Analisar a percepção dos professores da cidade de Itaporanga sobre as influências da avaliação em larga escala no cotidiano escolar.

## **1.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Verificar a relação da avaliação em larga escala com as práticas pedagógicas e a dinâmica escolar dos professores participantes;
- Detectar os desafios enfrentados em decorrência das avaliações em larga escala;
- Compartilhar com a comunidade acadêmica os dados do estudo como forma de fomento para novas pesquisas.

## **1.6 ESTRUTURA DO TRABALHO**

Após registro dos elementos pré-textuais, com destaque para o memorial do pesquisador, a estrutura textual do trabalho inicia pela ‘Introdução’. Nela estão tipificados a justificativa do estudo, a delimitação do tema, a problemática e objetivos, geral e específicos.

No capítulo 2, intitulado ‘Metodologia’, detalham-se os procedimentos metodológicos do estudo, com foco na pesquisa qualitativa, de natureza básica, do tipo descritiva, quanto aos seus objetivos e do tipo bibliográfica e documental quanto a seus procedimentos. Destacando-se os critérios de inclusão e de exclusão das obras analisadas e informando-se sobre os protocolos de coleta de dados.

- Capítulo 3, cujo título é ‘Análises e discussões’, efetua-se uma análise dos questionários coletados, debate-se um Estado da Arte sobre o tema e elabora considerações conclusivas a partir das vozes dos professores colaboradores da pesquisa em consonância com o que a literatura atual versa sobre a temática.

- Capítulo 4, intitulado de ‘Considerações finais’, afere-se se os objetivos, geral e específicos foram alcançados, realça-se a resposta da problemática do estudo, destaca-se as contribuições do estudo, seguido das referências que ampararam o estudo.

## 2 METODOLOGIA

O presente capítulo tem por finalidade expor a estrutura metodológica adotada pelo estudo. Com fins de obter êxito quanto aos objetivos delineados na introdução, assim como para responder à questão elaborada na problemática do mesmo capítulo, o corrente estudo apoiou-se em uma pesquisa de natureza básica, abordagem qualitativa, objetivos exploratórios e procedimento técnico documental e bibliográfico.

Quanto à sua natureza, esta investigação caracteriza-se como uma pesquisa básica. De acordo com Minayo (2009, p. 14), a metodologia da pesquisa é o “[...] caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. No que concerne à pesquisa, Minayo (2009, p. 16) conceitua como “[...] atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo”. A autora afirma que, mesmo sendo uma prática teórica, a pesquisa interliga pensamento e ação.

Para Minayo (2009) a metodologia da pesquisa engloba sincronicamente o método teórico da abordagem junto às técnicas de operacionalização dos conhecimentos, perpassando pela experiência, capacidade pessoal e sensibilidade do pesquisador. Partindo desse pressuposto, a presente pesquisa aborda temas e demandas de interesse para a prática cotidiana no contexto escolar, realizando uma investigação associada a um dos atores do universo educacional, qual seja, o professor.

Ainda quanto à natureza básica do estudo, Meyer e El-hani (1995) entendem que essa adoção não requer uma aplicação utilitária imediata ou formulação de intervenção que remedeie, de pronto, uma resposta prática ao problema da pesquisa. A transparência e a análise dos dados, sejam teóricos ou coletados, são suficientes para qualificar o objeto como relevante ao corpo científico básico.

Destaca-se o obstáculo temporal que a pesquisa enfrentou. O calendário acadêmico do período 2026.1, no âmbito da Educação a Distância (EAD) da UFPB, não proporcionou uma oportunidade maior para coletar mais dados, de outras cidades, de outras instituições ou promover alguma intervenção frente aos dados analisados, sobretudo porque, para se expandir o estudo para algo dessa natureza, seria necessário sincronizar disponibilidade das instituições, orientador, demandas pessoais dos docentes, o que pode ser explorado em futuras pesquisas, mas que dadas as circunstâncias de calendário atual, não eram viáveis.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em Gatti e André (2011) que relata que a multiplicidade de temas e objetos de estudo, que emergem na escola, da escola

e do sistema educacional como um todo têm privilegiado estudos qualitativos e descritivos como forma de analisar e compreender as questões em seu entorno. Assim, para os autores, a abordagem qualitativa contempla a possibilidade de se explorar um campo dinâmico que se estabelece a partir de aspectos sociais, culturais, históricos e políticos nos quais se produzem materialidades empíricas que necessitam ser analisadas a partir de técnicas que favoreçam a apreensão das percepções, compreensões, sentidos e significados atribuídos e manifestados em relação ao objeto de estudo.

No contexto do presente trabalho, a pesquisa qualitativa com foco nos enunciados narrados pelos professores quanto a suas percepções sobre as avaliações de larga escala. A pesquisa qualitativa visa, portanto, dar luz a esses enunciados que, frequentemente, permanecem invisíveis sob a ótica de indicadores quantitativos ou números frios de aprovação em exames de larga escala.

Já no que se refere ao objetivo descritivo da pesquisa, também utilizado na presente pesquisa, Izabel Balbino (2026, p. 9) expressa que a finalidade “[...] como o próprio nome já diz, é descrever características de fenômenos, populações ou fatos”. Por sua vez, para Gil (2019) e Dencker (2000) corroboram que a pesquisa descritiva objetiva descrever características de um determinado fenômeno ou população e estabelecer relações entre variáveis. No contexto da presente pesquisa, o fenômeno são os possíveis impactos que as avaliações de larga escalam afetam na vida dos professores, segundo suas percepções. Não obstante, Gil (2019) entende que descrever um fenômeno é importante quando se quer aumentar a familiaridade com o objeto investigado. No contexto da pesquisa corrente, familiarizar-se com a percepção dos docentes sobre suas autonomias de conteúdos, frente às matrizes de referências de provas de larga escala.

Quanto ao estudo adotar procedimentos bibliográficos, esse se deu porque, conforme ensina Gil (2019) e Campos *et al.* (2023) é aquele tipo de pesquisa desenvolvida a partir de material já elaborado, como livros, teses, dissertações e artigos científicos. Tem por finalidade atualizar conhecimentos científicos, acompanhar o desenvolvimento de um assunto, sintetizar textos publicados que tratam de um mesmo tema, analisar e avaliar informações já publicadas, desvendar, recolher e analisar as principais contribuições teóricas sobre um determinado fato, assunto ou ideia. Já Gil (2019) e Fontana e Pereira (2023) afirmam que uma pesquisa é documental, enquanto técnica qualitativa, quando auxilia no entendimento cultural ou científico de uma comunidade através de análise de documentos. É comum, na pesquisa documental, estar analisando um determinado período de tempo, esclarecendo, assim, inquietações do pesquisador. Para Godoy (1995, p. 21)

[...] acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto, atenção especial

São considerados documentos, os questionários aplicados, os relatórios finais de Estágio Supervisionado, submetido à Universidade Federal da Paraíba, bem como, leis, decretos e outros documentos oficiais. No contexto do presente estudo, entre literatura científica e documentos, se consultou 43 obras de 42 autores, datados entre 1995 e 2025. Dados teóricos dessa revisão fundamentaram o debate sobre a percepção dos professores quanto as avaliações de larga escala no cotidiano escolar.

Ainda quanto à coleta de dados, compondo a pesquisa documental, Gil (2019) entende que esse material não deve ser necessariamente bibliográfico, como por exemplo, os questionários e as entrevistas. Nesse sentido, a presente pesquisa procurou entender, por meio de questionários, como os professores sentem os impactos das avaliações externas em forma de cobranças quanto a desempenho de seus alunos ou reguladoras de suas práticas pedagógicas.

Quanto à revisão bibliográfica acadêmica, registra-se que, foram priorizadas teses e dissertações disponibilizados pelo servidor da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A combinação dos materiais utilizados na revisão foi selecionada a partir dos seguintes descritores: “Exames”; “Larga Escala” e “Ensino”. Os resultados da busca encontrados nas referenciadas bases de dados supracitadas, apontaram 70 trabalhos, sendo 26 convergentes com o tema proposto, restando, no fim, tão somente 24 estudos que atenderam aos critérios da pesquisa. Os critérios de inclusão foram:

- Estudos realizados de 2021 a 2026;
- Estudos em língua portuguesa;
- Estudos que focavam em análise de exames de larga escala.

Os critérios de exclusão foram:

- Estudos cujos descritores não eram o objetivo da pesquisa ou apenas estavam sendo citados no corpo do trabalho, sem ser a essência da publicação.

Para a análise dos dados, foi utilizada a técnica de leitura flutuante, que consiste em uma apreciação breve através do resumo e das considerações finais do estudo, sem a necessidade de checar fontes, confiando nos examinadores que cancelaram a pesquisa. A leitura flutuante é uma metodologia utilizada na abordagem qualitativa para análise empírica das fontes (Bardin,

2011). Optou-se por essa técnica porque havia uma curta janela de tempo para desenvolvimento da pesquisa. Na leitura flutuante foi priorizada a leitura dos títulos das obras, resumos e considerações finais. O banco de trabalho e as obras selecionadas para análise foram:

I – Banco de Teses e Dissertações: Descritores “Avaliação de Larga Escala”; Professores; Educação. Data entre 2021 e 2026. Total de 163 estudos. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, 57 estudos. Dos 57, foram selecionados 23. São eles:

- 1 - “A interpretação do Saeb em um município do interior paulista” de Souza (2024);
- 2 - “Avaliações Saeb e Seama: Uma análise estatística em Santana do Maranhão – MA”, de Júnior (2024);
- 3 - “Contribuições das avaliações externas, Saeb, para as avaliações internas”, de Lima (2023);
- 4 - “Uso dos resultados do Saeb no sistema municipal de educação de Ipecaetá – BA”, de Silveira (2025);
- 5 - “Associações entre desempenho escolar da educação fundamental e a formação de licenciados no Brasil”, de Moura (2021);
- 6 - “Análise Comparativa de Práticas Pedagógicas em Relação ao Rendimento Escolar a Partir dos Questionários Contextuais da Prova Brasil: O Ideb em quatro Municípios da Região Oeste do Paraná”, de Lemos (2021);
- 7 - “Relações da Gestão Escolar com resultados de Rendimento aferidos pela Avaliação em Larga Escala em Colégios do Estado do Paraná (2017 A 2021)”, de Soligo (2025);
- 8 “O Saeb na percepção dos professores dos anos iniciais: desafios e possibilidades em matemática”, de Pereira (2022);
- 9 “Saeb Educação Infantil 2021: Análise do Questionário Aplicado aos Secretários Municipais de Educação”, de Oliveira (2024);
- 10 “Habilidades de Compreensão Leitora do Gênero Tira: Uma Análise à Luz da Matriz de Referência do Saeb”, de Cavalcante (2020);
- 11 “Avaliação em Larga Escala para a Educação Infantil: do Baby PISA ao Novo SAEB”, de Lima (2023);
- 12 - “Saeb e Qualidade do Ensino e da Aprendizagem de Matemática da EMEIF Sandoval Rubens de Figueiredo”, de Costa (2025);
- 13 - “O Perfil de uma Escola Pública de Humaitá - AM: Uma Análise do Desempenho do Saeb e a Relação com as Práticas Pedagógicas”, de Cruz (2022);
- 14 - “O Saeb em Debate: Avanços e Desafios da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica”, de Soares (2022);

- 15 - “Impactos do Saeb no trabalho docente: análise de uma escola em Corumbá - MS”, de Sambrana (2024);
- 16 - “Análise Semiótica sobre Leitura no Saeb para o Ensino Fundamental”, de Cruz (2024);
- 17 - “O uso dos dados do Saeb como ferramenta de gestão escolar em Santarém-PA”, de Nina (2022);
- 18 - “A influência das práticas pedagógicas no desempenho dos alunos do 5º ano no Saeb 2019”, de Castro (2024);
- 19 - “Gestão do multilinguismo na Prova Saeb: um estudo sobre as ações do município de Foz do Iguaçu - PR com alunos do 5º ano”, de Dossena (2025);
- 20 - “Violência contra Professores: Uma Análise a Partir de Dados Produzidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb 2019)”, de Silva (2023);
- 21 - “Sobral, duas décadas depois: Avaliação dos Impactos da Reforma Educacional”, de Rodriguez (2025);
- 22 - “Avaliação Diagnóstica do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) do 2º Ano do Ensino Fundamental como Política Pública de Aferição do Aprendizado na Etapa de Alfabetização”, de Nascimento (2024);
- 23 - “O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e seus Efeitos no Trabalho Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Educação de Uberlândia / MG”, de Silva (2024).

Após triar os textos-base dos que não passaram nos critérios de inclusão, efetuou-se a leitura, na íntegra, dos textos restantes e os submetendo-os a inteligência artificial *Notebook LM*. A partir dessa submissão foram efetuadas as formulações de hipóteses e os respectivos testes de hipóteses.

Os *lôcus* de pesquisa foram as instituições disponíveis da cidade de Itaporanga - PB. Essas instituições foram escolhidas pelo fato de o pesquisador ter familiaridade com os docentes das instituições. Os sujeitos da pesquisa são os docentes do Ensino Fundamental e Médio das escolas de Itaporanga. Tendo em vista que, estas são turmas que participam do contexto das avaliações em larga escala. As escolas já haviam sido previamente visitadas, quanto às intervenções das disciplinas de Estágios Supervisionados. O instrumento de coleta de dados utilizou, documentos do tipo questionário, de dois tipos:

- I - Questionários físicos, respondidos por 6 colaboradores e;
- II - Questionário virtual, via *google forms*, com colaboração de 21 professores.

Já os relatórios de Estágios Supervisionados foram quatro, desde 2024.1 a 2025.2, além da conversação informal com dos docentes.

Os questionários, segundo Gil (2019) têm objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. Ou seja, os colaboradores apresentam fontes de informação e o pesquisador busca coletar dados desses colaboradores. Segundo Gil (2019), esse método é relevante quando se deseja ouvir e compreender as diferentes perspectivas dos colaboradores. Que no caso da presente pesquisa, são os docentes de Itaporanga.

As perguntas selecionadas para o questionário foram as seguintes:

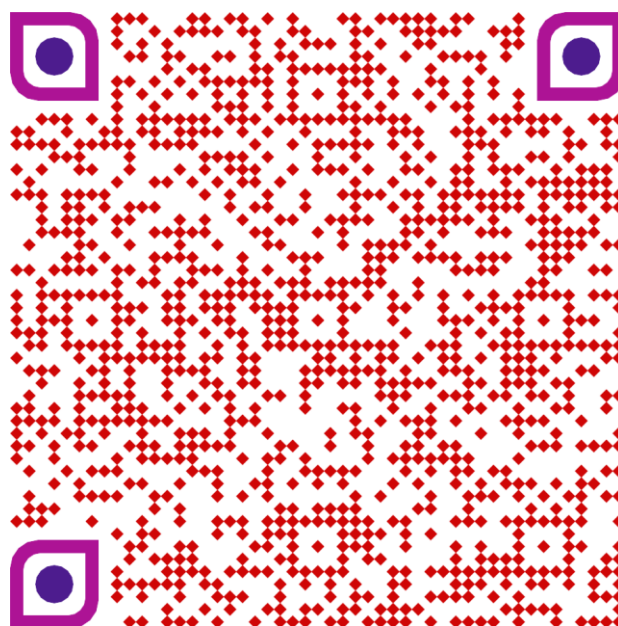
1. **Na sua percepção, nas datas próximas a aplicação do Saeb ou do Enem, altera a rotina da escola (horários de intervalo, fluxo de aulas, foco das reuniões)?**  
☐ Sim, altera significativamente.  
☐ Altera de forma leve.  
☐ Não altera a rotina.
2. **O Saeb/Enem impõe algum tipo de trabalho extra ou "atropelamento" de suas funções burocráticas e pedagógicas?**  
☐ Sim, sinto-me sobrecarregado com demandas administrativas e de preparação.  
☐ Não, o trabalho permanece dentro da normalidade.
3. **Você sente que tem liberdade para adaptar o plano de ensino às necessidades dos seus alunos ou precisa seguir rigorosamente a Matriz de Referência do Saeb/Enem?**  
☐ Tenho total autonomia para adaptar o currículo.  
☐ Minha autonomia é limitada pelo que será cobrado na prova.  
☐ Sigo exclusivamente a Matriz de Referência do Saeb/Enem.
4. **Com que frequência você utiliza simulados ou apostilas específicas voltadas ao treinamento para os descritores do Saeb/Enem?**  
☐ Semanalmente.  
☐ Mensalmente.  
☐ Raramente ou nunca.

5. **Você percebe um "estreitamento curricular" (maior foco em Língua Portuguesa e Matemática em detrimento de outras artes ou ciências) devido às metas do Saeb / Enem?**
- ( ) Sim, as disciplinas avaliadas ganham muito mais destaque e tempo.
- ( ) Não, o equilíbrio entre as disciplinas é mantido.
6. **Você se sente pessoalmente responsabilizado ou pressionado pela gestão/comunidade caso os resultados da sua turma sejam baixos?**
- ( ) Sim, sinto que o fracasso ou sucesso é atribuído quase exclusivamente ao professor.
- ( ) Sinto que a responsabilidade é compartilhada com o sistema.
- ( ) Não sinto pressão significativa.
7. **Em sua opinião, o resultado numérico do Saeb reflete o desempenho real e a aprendizagem dos seus alunos?**
- ( ) Reflete fielmente.
- ( ) Reflete apenas em partes (aspectos cognitivos isolados).
- ( ) Não reflete o aprendizado real e integral.
8. **Você utiliza os dados das avaliações externas para planejar suas intervenções em sala de aula de forma prática?**
- ( ) Sim, são úteis para identificar lacunas.
- ( ) Raramente, pois os resultados demoram a chegar ou são de difícil interpretação.
- ( ) Não utilizo para o planejamento diário.
9. **Você considera a interferência das avaliações externas na sua prática como algo positivo (estimula a qualidade) ou negativo (padroniza e engessa o ensino)?**
- ( ) Positivo.
- ( ) Negativo.
- ( ) Ambivalente (tem aspectos bons e ruins).
10. **A implantação do "Novo Saeb" (anual e com matriz alinhada à BNCC) tende a aumentar ou diminuir sua carga de trabalho e pressão por resultados?**
- ( ) Aumentar significativamente.
- ( ) Manter como está.
- ( ) Diminuir.

**11. Poderia dizer como você se sente, em relação a presença dessas provas e o impacto que elas possuem na sua profissão? Qualquer testemunho ou desabafo será bastante significativo.**

A resposta dos colaboradores do estudo, bem como, o acervo pessoal do registro e dos dados utilizados pelo pesquisador para compor a pesquisa, podem ser acessados através do QR code da Figura 1:

Figura 1



Fonte: Arquivo Pessoal (2026)

Apesar da autorização prévia para divulgar o nome dos professores, colaboradores do estudo, a pesquisa não conseguiu, dentro do tempo hábil do semestre, formalizar documentalmente, a autorização da divulgação das escolas nas quais esses profissionais operam. Embora a pesquisa julgue que isso não seria um problema, optou-se por preservar a identidade dos professores que poderiam ser facilmente rastreados pelas instituições de trabalho, visto que a geografia local é pequena. Dessa forma, optou-se pela discrição.

Após coleta de dados, eles foram tratados e partiu-se para a escrita das ‘Análises e Discussões’ e das ‘Considerações Finais’. Em seguida, submeteu-se o trabalho a Inteligência Artificial *Manus*, com o *prompt* para revisão de erros de português, erros de digitação e verificação da redação quanto as normas cultas de linguagem e escrita, para, por fim, finalizar o registro da pesquisa em forma de Trabalho de Conclusão de Curso.

### 3 ANÁLISE E DISCUSSÕES

A avaliação em larga escala consolidou-se como um instrumento para o monitoramento e a formulação de políticas públicas educacionais. Entretanto, a interpretação de seus resultados pode gerar resistências por parte da comunidade escolar. Um dos principais desafios reside no conflito entre os propósitos da avaliação em larga escala e os da avaliação da aprendizagem, o que pode penalizar a prática docente ou o uso inadequado dos dados. Esta pesquisa registra que a avaliação em larga escala não substitui a avaliação da aprendizagem. São processos distintos, com objetivos, metodologias e escopos diferentes. Entretanto, uma pode vir a influenciar na outra.

A aprendizagem é um fenômeno complexo e multifacetado, resultante de uma relação pedagógica que envolve quem ensina, quem aprende e o que é ensinado. Segundo teóricos, como Matos (2019), debatendo sobre a doutrina de Passmore, essa relação engloba aquisição de conhecimentos cognitivos, dimensões atitudinais e afetivas. Para Bertini (2025), a afetividade, na perspectiva de Espinosa, é o elemento que pode influenciar o processo de aprendizagem, para bem ou para mal. Assim, na sala de aula, a avaliação da aprendizagem tende a ser elaborada e conduzida pelo professor. O docente elabora seus instrumentos para verificar se aquilo que foi ensinado foi efetivamente apreendido, considerando o contexto, as interações e o desenvolvimento pessoal ou coletivo do estudante.

Em contrapartida, a avaliação em larga escala caracteriza-se essencialmente como uma medida quantitativa fria. Ela não deseja aferir as subjetividades dos sujeitos envolvidos. Ela tende a gerar um *score* descritor de algo. Seja uma tendência, seja um sinalizador de intervenção imediata, seja um indicador de mérito. Essas avaliações são construídas a partir de uma Matriz de Referência, que seleciona as habilidades consideradas essenciais para cada etapa de ensino, não abrangendo todo o conteúdo visto em sala de aula. Ou seja, os professores gerenciam mais conteúdo do que efetivamente é cobrado nessas provas de larga escala, a exemplo de conteúdos de história, geografia, entre outros, que não costumam ser cobrados em avaliações. Já Português, Matemática, tendem a ser mais explorados.

É comum classificar as avaliações em ‘diagnóstica’, ‘formativa’, ‘somativa’ e ‘ipsativa’, conforme registra Vaz e Nasser (2021). São elas:

- Avaliação Diagnóstica: Identifica os conhecimentos prévios e as lacunas de aprendizagem, servindo como ponto de partida para o planejamento pedagógico.
- Avaliação Formativa: Utiliza os resultados para reorientar o processo de ensino e aprendizagem em curso, fornecendo *feedback* contínuo.

- Avaliação Somativa: Foca na quantificação dos resultados, geralmente ao final de um ciclo, para fins de certificação ou classificação.

- Avaliação Ipsativa: Compara o desempenho atual, da instituição ou do aluno, com seu próprio desempenho anterior, com fins de verificação do progresso ao longo do tempo.

As avaliações em larga escala, embora sejam associadas à função somativa, devido à geração de índices, também se tornam diagnósticas e formativas quando seus resultados enunciados são utilizados para embasar intervenções pedagógicas futuras.

Os itens que compõem as avaliações em larga escala perpassam por elaboração de questões, utilizando um processo técnico, previamente sinalizado em suas matrizes de referência, que costuma ser mais rígido que as avaliações escolares tradicionais. Por exemplo, costuma-se ver, em exames de larga escala, no máximo, redações e questões de múltiplas escolhas. Não se veem seminários, sustentações orais, elaboração de desenhos ou mapas mentais, entre outros.

Na maioria das matrizes de referência, os itens de uma avaliação em larga escala são desenhados para medir uma única habilidade, composta por uma tarefa cognitiva e um objeto de conhecimento. Logo, seria a estrutura assim: ‘verbo’ + ‘conteúdo’. Por exemplo: ‘Identificar’ ‘os tipos de triângulos’. O verbo ‘identificar’ é a ação cognitiva e ‘tipos de triângulos’ é o conteúdo. Obviamente, pode haver estruturas de suporte, como gráficos, imagens, entre outros.

Quanto às questões de múltiplas escolhas, que são as mais comuns em avaliações de larga escala, a estrutura desses itens requer a compreensão de um texto-base, que abrange o enunciado e as alternativas. As alternativas incorretas, chamadas de ‘distratores’ e devem ser construídas com base em hipóteses plausíveis de erro do aluno. Elas devem ser construídas a partir da previsão dos raciocínios equivocados ou incompletos que o aluno pode apresentar. É importante que cada distrator tenha uma justificativa pedagógica para qualificar a alternativa incorreta como valiosa para o enunciado, conforme ensina Souza e Gaudard (2025). Os autores também instruem que a construção do item deve evitar ‘pegadinhas’ ou ‘dica’ que permita o acerto casual, sem necessariamente mobilizar o ‘verbo’ de ação cognitiva. A questão deve focar em averiguar a habilidade pretendida.

Segundo Dos Santos Bezerra e Pantoja (2025), a correção e a atribuição de notas em avaliações em larga escala não utilizam a Teoria Clássica dos Testes (TCT), baseada na soma direta de acertos. Emprega-se a Teoria de Resposta ao Item (TRI), um modelo estatístico que analisa o padrão de resposta do indivíduo. A TRI considera as características de cada item para estimar a proficiência do aluno. Os três parâmetros principais são:

Parâmetro A: Discriminação, indica a capacidade do item de diferenciar alunos com alta e baixa proficiência. Um bom item é aquele que os alunos proficientes acertam e os não proficientes erram.

Parâmetro B: Dificuldade, representa o nível de complexidade do item, medido na mesma escala da proficiência.

Parâmetro C: Probabilidade de Acerto Casual, estima a chance de um aluno com baixa proficiência acertar o item ao acaso, o conhecido ‘acertou no chute’.

A TRI pune padrões de resposta incoerentes. Por exemplo, se um aluno erra questões fáceis e acerta questões difíceis, o modelo estatístico julga uma alta probabilidade de acerto devido a ‘chute’. Logo, o sistema atribui uma nota menor do que a de um aluno que acertou o mesmo número de questões, mas com um padrão coerente, (por exemplo, acertando as questões fáceis e médias). Os órgãos de governo, a exemplo de Brasil (2008) e Brasil (2020), deixam claro que a nota obtida em uma avaliação em larga escala não pertence exclusivamente ao aluno. A nota deve ser vista como um indicador do sistema educacional, como um todo, refletindo a eficácia do currículo, da prática docente, do material didático, da infraestrutura escolar e da gestão. Embora o aluno participe materializando o resultado, a responsabilidade pelo desempenho é compartilhada por todos os atores do ecossistema educacional. A questão que a pesquisa desejou sondar é se, na percepção dos professores, isso de fato é o que ocorre.

Um dos usos mais inadequados da avaliação em larga escala é a comparação descontextualizada entre escolas ou redes de ensino. Como adverte Marcelino (2019), citando o sociólogo Pierre Bourdieu, o desempenho escolar é influenciado pelo capital cultural do aluno. Ou seja, os bens culturais, conhecimentos e disposições disponíveis pelo circuito social que o aluno possui, fora da escola, com por exemplo, a família e o ambiente.

Logo, escolas inseridas em contextos socioeconômicos distintos, com alunos que possuem diferentes níveis de acesso a bens culturais, como internet, celular, livros, saneamento básico, alimentação adequada, não deveriam ser comparadas, de forma linear, com alunos que não possuem essa mesma rede cultural. O correto seria, nesses casos, considerar as singularidades locais. A métrica mais produtiva é a comparação da escola consigo mesma ao longo do tempo, ou seja, a avaliação ipsativa.

### 3.1 ESTADO DA ARTE: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com base nas fontes triadas, metodologicamente, pelos critérios de inclusão e exclusão sinalizados no capítulo 2 do presente estudo, dentro da janela temporal dos últimos cinco anos, foi catalogado o Estado da Arte sobre o tema. Todas as obras estão disponibilizadas no acervo pessoal do pesquisador, compartilhado com o leitor através do *QR code* informado no segundo capítulo da pesquisa.

O estudo intitulado “A interpretação do Saeb em um município do interior paulista”, de Souza (2024), teve por objetivo analisar as interpretações e desdobramentos do SAEB em uma rede municipal de educação básica do interior de São Paulo para a promoção de melhorias efetivas e constituição de políticas públicas. Foi conclusivo que a rede demonstrou avanços no desempenho cognitivo, mas muito devido às políticas municipais de bonificações salariais baseadas nos resultados do Saeb-Ideb.

O estudo intitulado “Avaliações Saeb e Seama: Uma análise estatística em Santana do Maranhão – MA”, de Júnior (2024), teve por objetivo explorar a importância da formação de professores de Matemática como meio de aprimorar o desempenho dos estudantes de 9º ano nas avaliações externas. Foi conclusivo que a formação continuada é uma ferramenta indispensável para superar os desafios escolares em avaliação, sobretudo aqueles oriundos do período pós-pandemia.

O estudo intitulado “Contribuições das avaliações externas, Saeb, para as avaliações internas”, de Lima (2023), teve por objetivo investigar em que termos as avaliações em larga escala podem contribuir com as práticas de ensinar e avaliar dos professores do ensino fundamental. Foi conclusivo que as avaliações internas moldadas pelo Saeb podem direcionar o currículo e identificar aprendizagens, embora o instrumento seja limitado por não abranger todos os objetos de ensino e mobilizar competências que não podem ser identificadas por um único meio.

O estudo intitulado “Uso dos resultados do Saeb no sistema municipal de educação de Ipecaetá – BA”, de Silveira (2025), teve por objetivo compreender como a utilização dos resultados das avaliações de larga escala contribui na qualidade da educação do município. Foi conclusivo que o município não utiliza os resultados do Saeb como instrumento na construção de políticas públicas nem na melhoria da qualidade do ensino, estando os dados ausentes nos documentos oficiais e nas ações de gestão escolar vigente.

O estudo intitulado “Associações entre desempenho escolar da educação fundamental e a formação de licenciados no Brasil”, de Moura (2021), teve por objetivo analisar a relação

entre a qualificação do professor e o desempenho escolar do aluno no Saeb. Foi conclusivo que a atuação de profissionais devidamente qualificados em sala de aula influencia positivamente as notas de língua portuguesa e de matemática no Saeb para estudantes do último ano do ensino fundamental.

O estudo intitulado “Análise Comparativa de Práticas Pedagógicas em Relação ao Rendimento Escolar a Partir dos Questionários Contextuais da Prova Brasil: O Ideb em quatro Municípios da Região Oeste do Paraná”, de Lemos (2021), teve por objetivo identificar e analisar práticas pedagógicas utilizadas por professores das redes municipal e estadual para identificar fatores que contribuem para os índices obtidos. Foi conclusivo que as redes municipais, que focam mais no trabalho contextualizado e social dos conteúdos, possuem Ideb superior à rede estadual, que apresenta maior realização de práticas voltadas a regras e procedimentos.

O estudo intitulado “Relações da Gestão Escolar com resultados de Rendimento aferidos pela Avaliação em Larga Escala em Colégios do Estado do Paraná (2017 a 2021)”, de Soligo (2025), teve por objetivo analisar como as características contextuais de gestão e do gestor impactam no rendimento escolar aferido pela Prova Saeb. Foi conclusivo que a gestão escolar democrática e participativa é um fator relevante para a melhoria da aprendizagem, sendo que a estabilidade no cargo e a experiência docente prévia do diretor favorecem melhores resultados.

O estudo intitulado “O Saeb na percepção dos professores dos anos iniciais: desafios e possibilidades em matemática”, de Pereira (2022), teve por objetivo analisar a percepção do professor alfabetizador sobre a avaliação do Saeb e o uso de seus resultados no ensino da Matemática. Foi conclusivo que os resultados são usados no planejamento pedagógico promovendo reflexão, mas há indícios de uso para responsabilizar professores e fragilidades na disseminação das informações oficiais.

O estudo intitulado “Saeb Educação Infantil 2021: Análise do Questionário Aplicado aos Secretários Municipais de Educação”, de Oliveira (2024), teve por objetivo analisar o questionário Saeb, 2021, com foco específico na gestão da Educação Infantil no Brasil. Foi conclusivo que o instrumento utilizado no Saeb, 2021, não conseguiu capturar de maneira robusta as nuances da gestão da Educação Infantil, apresentando baixa confiabilidade nos itens e necessidade de revisão criteriosa.

O estudo intitulado “Habilidades de Compreensão Leitora do Gênero Tira: Uma Análise à Luz da Matriz de Referência do Saeb”, de Cavalcante (2020), teve por objetivo verificar a qualidade do ensino e orientar políticas públicas educacionais a partir de testes cognitivos e questionários. Foi conclusivo que o uso dos resultados visa a melhoria da aprendizagem dos

educandos, com destaque para sistemas próprios como o Spaece no Ceará.

O estudo intitulado “Avaliação em Larga Escala para a Educação Infantil: do Baby PISA ao Novo SAEB”, de Lima (2023), teve por objetivo investigar os motivos e objetivos da implementação da avaliação em larga escala na Educação Infantil. Foi conclusivo que esse modelo de avaliação indica um engessamento do planejamento e avaliações pontuais de habilidades, podendo legitimar desigualdades escolares em vez de promover o desenvolvimento infantil integral.

O estudo intitulado “Saeb e Qualidade do Ensino e da Aprendizagem de Matemática da EMEIF Sandoval Rubens de Figueiredo”, de Costa (2025), teve por objetivo analisar os resultados de Matemática do Saeb, 2023, para entender o que revelam sobre a qualidade do ensino e aprendizagem em uma escola municipal. Foi conclusivo que os profissionais da educação possuem pouco conhecimento técnico sobre o Saeb e que é necessário rever o ensino de Matemática para melhorar a qualidade dos processos.

O estudo intitulado “O Perfil de uma Escola Pública de Humaitá - AM: Uma Análise do Desempenho do Saeb e a Relação com as Práticas Pedagógicas”, de Cruz (2022), teve por objetivo analisar as influências de práticas pedagógicas desenvolvidas em uma escola pública com alto desempenho no Saeb. Foi conclusivo que o sucesso se deve a uma gestão democrática e ao engajamento da equipe, embora se observe um “estreitamento curricular” com foco excessivo em descritores da prova e simulados.

O estudo intitulado “O Saeb em Debate: Avanços e Desafios da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica”, de Soares (2022), teve por objetivo analisar a trajetória histórica do Saeb e identificar os princípios que fundamentam o sistema. Foi conclusivo que, apesar dos avanços metodológicos, a comparação de resultados tem levado ao uso do sistema como política de responsabilização unilateral, muitas vezes distanciando-se de sua finalidade diagnóstica original.

O estudo intitulado “Impactos do Saeb no trabalho docente: análise de uma escola em Corumbá - MS”, de Sambrana (2024), teve por objetivo analisar de que maneira o Saeb se entrelaça e influencia o trabalho docente na rede estadual. Foi conclusivo que o Saeb impacta significativamente o trabalho do professor, gerando pressão por resultados, intensificação de tarefas e práticas de ensino voltadas exclusivamente para a preparação para os testes.

O estudo intitulado “Análise Semiótica sobre Leitura no Saeb para o Ensino Fundamental”, de Cruz (2024), teve por objetivo levantar os pontos positivos e negativos das avaliações de larga escala. Foi conclusivo que a avaliação deve ser um componente do ato pedagógico voltado para o acompanhamento do sistema de ensino e diagnóstico da realidade

educacional.

O estudo intitulado “O uso dos dados do Saeb como ferramenta de gestão escolar em Santarém-PA”, de Nina (2022), teve por objetivo verificar se a Seduc - PA e as escolas de Santarém se apropriam dos resultados do Saeb. Foi conclusivo que os resultados estão sendo utilizados para fomentar ações que fortalecem o ensino, mas a maioria dos gestores e professores ainda não entende plenamente o funcionamento e a coleta de dados que geram o Ideb.

O estudo intitulado “A influência das práticas pedagógicas no desempenho dos alunos do 5º ano no Saeb 2019”, de Castro (2024), teve por objetivo identificar como práticas como lição de casa e atividades em grupo influenciam o desempenho no Saeb. Foi conclusivo que as dezenove práticas pedagógicas avaliadas têm impacto relevante e significativo, com coeficientes positivos no desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática.

O estudo intitulado “Gestão do multilinguismo na Prova Saeb: um estudo sobre as ações do município de Foz do Iguaçu - PR com alunos do 5º ano”, de Dossena (2025), teve por objetivo analisar as políticas educacionais e os desafios decorrentes da barreira linguística no contexto da Prova Saeb. Foi conclusivo que é urgente a implementação de estratégias que minimizem o impacto linguístico para garantir a participação efetiva de alunos imigrantes e o diagnóstico real de suas habilidades.

O estudo intitulado “Violência contra Professores: Uma Análise a Partir de Dados Produzidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb 2019)”, de Silva (2023), teve por objetivo investigar a relação entre a qualidade do ensino e as condições intraescolares, infraestrutura e socioeconômicas, via dados do Saeb, 2019. Foi conclusivo que o modelo analítico desenvolvido é estatisticamente significativo para identificar desigualdades nas condições de aprendizagem e orientar a correção de rumos nas políticas públicas.

O estudo intitulado “Sobral, duas décadas depois: Avaliação dos Impactos da Reforma Educacional”, de Rodriguez (2025), teve por objetivo avaliar os efeitos das reformas educacionais iniciadas em 2002 sobre aprendizado, emprego e criminalidade. Foi conclusivo que as reformas produziram ganhos expressivos de proficiência no Saeb, até 52 pontos em matemática, embora as gerações beneficiadas tenham apresentado maior envolvimento posterior com crimes

O estudo intitulado “Avaliação Diagnóstica do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) do 2º Ano do Ensino Fundamental como Política Pública de Aferição do Aprendizado na Etapa de Alfabetização”, de Nascimento (2024), teve por objetivo realizar um diagnóstico do Saeb, 2º ano, como política de aferição da alfabetização no Brasil. Foi

conclusivo que o instrumento não captura robustamente todas as nuances da gestão da alfabetização, sendo necessária a adoção de cobertura censitária e melhor articulação com programas de formação de capital humano.

O estudo intitulado “O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e seus Efeitos no Trabalho Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Educação de Uberlândia / MG”, de Silva (2024), teve por objetivo analisar os efeitos do sistema Saeb sobre o trabalho docente sob a perspectiva de professores da rede estadual. Foi conclusivo que o novo Saeb intensificou atividades preparatórias e carga horária de disciplinas avaliadas, aumentando a sobrecarga, a responsabilização e interferindo na autonomia do profissional em sala de aula.

Com base nessas pesquisas, percebe-se que um forte denominador comum nesses últimos cinco anos de estudos sobre o tema, é que as avaliações de larga escala tendem a não serem, em alguma medida, compreendidas como avaliação somativa e, na prática, passam a ser, para professores, gestores e outros atores escolares, uma avaliação formativa ou diagnóstica, imprimindo uma nova adoção de conteúdo, currículo ou prática pedagógica no ecossistema escolar.

### **3.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS**

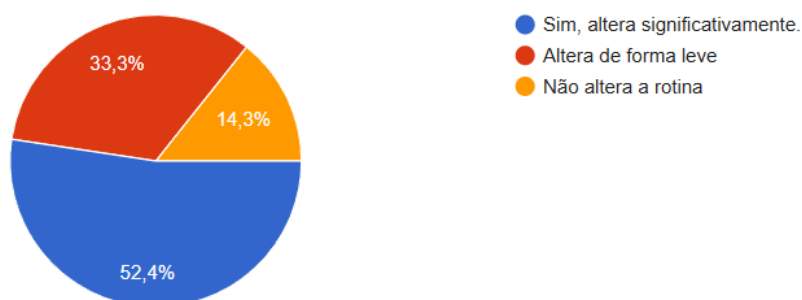
A análise dos questionários será realizada aferindo-se, separadamente, os questionários físicos dos questionários digitais.

A primeira pergunta foi a percepção dos professores quanto à rotina escolar quando se aproximam as datas de aplicação de avaliações externas. O gráfico dos questionários virtuais foi, conforme instrui a Figura 2:

Figura 2: Percepção dos professores quanto a rotina escolar próxima ao calendário de provas

**1. Na sua percepção, nas datas próximas a aplicação do Saeb ou do Enem, altera a rotina da escola (horários de intervalo, fluxo de aulas, foco das reuniões)?**

21 respostas



Fonte: Arquivo Pessoal (2026)

A mesma pergunta, aplicada ao questionário físico (disponível no acervo pessoal do pesquisador, através do *QR code* disponibilizado no capítulo 2) obteve a seguinte quantificação: 3 respostas para ‘altera significativamente’; 2 respostas para ‘altera de forma leve’ e 1 resposta para ‘não altera a rotina’.

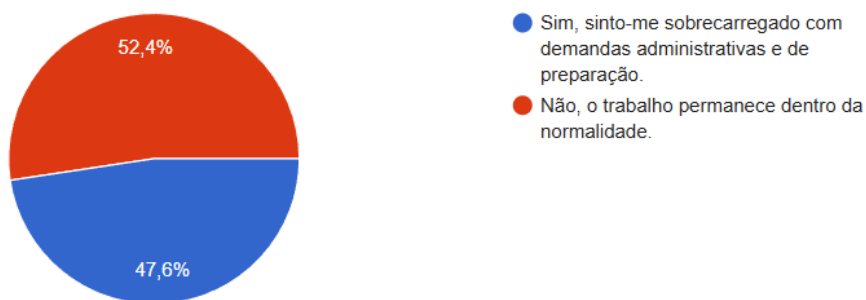
Em ambos os contextos, a maioria dos professores entendem que a rotina escolar afeta seus planejamentos pessoais quando se aproximam as datas de aplicação das provas. Sobretudo porque muitas escolas são utilizadas para a aplicação das provas e é necessário dispor de calendários, organização das salas, adesivagem ou panfletagem, sinalizando salas para o público externo que se utiliza dessas instituições para execução das avaliações. A literatura acadêmica diz que, sobretudo, o público noturno sente mais esses impactos que os atores escolares que atuam no período matutino.

Quanto à pergunta 2, que visava aferir sobre o impacto das provas nas funções do professor, a resposta do questionário virtual se deu conforme aponta a Figura 3

Figura 3: Percepção dos professores quanto as funções exercidas

**2. O Saeb/Enem impõe algum tipo de trabalho extra ou "atropelamento" de suas funções burocráticas e pedagógicas?**

21 respostas



Fonte: Arquivo Pessoal (2026)

Já o questionário físico atingiu o seguinte *score*: 1 resposta para ‘Sim, sinto-me sobrecarregado’ contra 5 respostas para ‘Não, o trabalho permanece dentro da normalidade’.

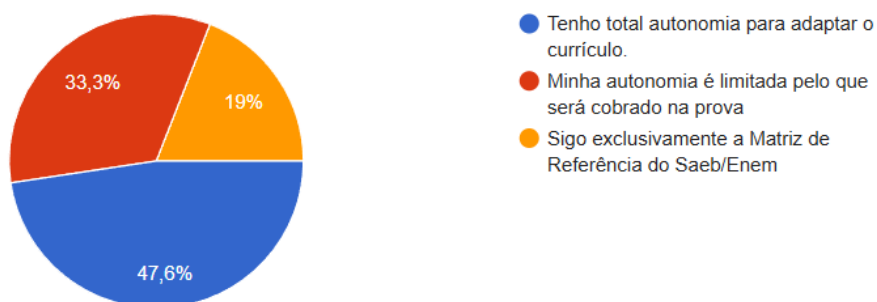
Segundo os professores entrevistados, aparentemente, a maioria não sente nenhum impacto quanto a trabalho extra ou desvio de função, como, por exemplo, fazer atendimento extra, elaborar simulados, organizar mutirão de dúvidas, entre outros.

Sobre a pergunta 3, que visa saber se os professores têm autonomia quanto à escolha de como e do que querem ensinar, a contabilização das respostas deu-se conforme a Figura 4.

Figura 4: autonomia do professor frente as avaliações externas

**3. Você sente que tem liberdade para adaptar o plano de ensino às necessidades dos seus alunos ou precisa seguir rigorosamente a Matriz de Referência do Saeb/Enem?**

21 respostas

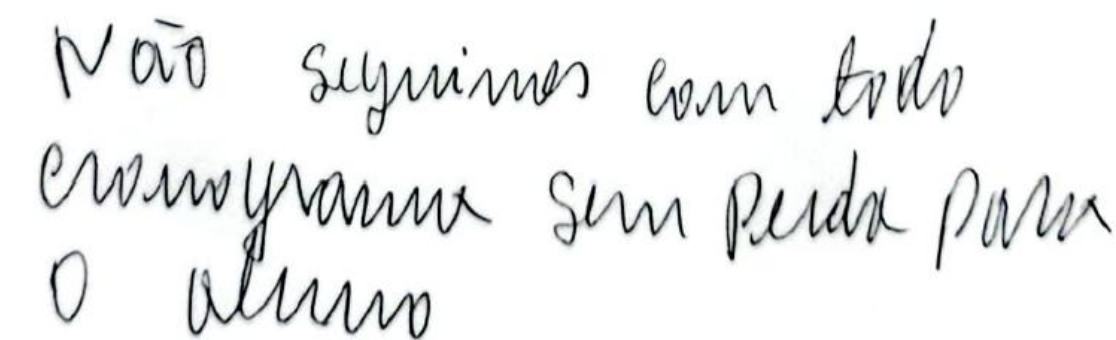


Fonte: Arquivo Pessoal (2026)

No questionário físico, a quantificação das respostas foi a seguinte: 2 disseram ter total autonomia para adaptar o currículo; 2 disseram ter uma autonomia limitada e 2 disseram que focam exclusivamente na Matriz de Referência.

Dessa forma, a maioria dos professores sente alguma autonomia quanto ao que querem ensinar. Em uma das respostas do questionário físico, o professor quis dar ênfase a seu pensamento, conforme expõe a Figura 5<sup>1</sup>:

Figura 5: Resposta do professor



Não seguimos com todo  
cronograma sem perda para  
o aluno

Fonte: Arquivo Pessoal (2026)

O professor explica que, no contexto dele, o cronograma não precisa ser contemplado para, necessariamente, o aluno obter sucesso nas provas. Todavia, destaca-se que a pesquisa consultou professores de diversas frentes de atuação, e não somente professores de Português e Matemática, que costumam ter matrizes de referência que pautam mais as provas, sobretudo a do Saeb.

A pergunta 4 faz menção ao uso de materiais voltados para treinar os alunos para essas avaliações. A Figura 6 expressa o contingente das respostas:

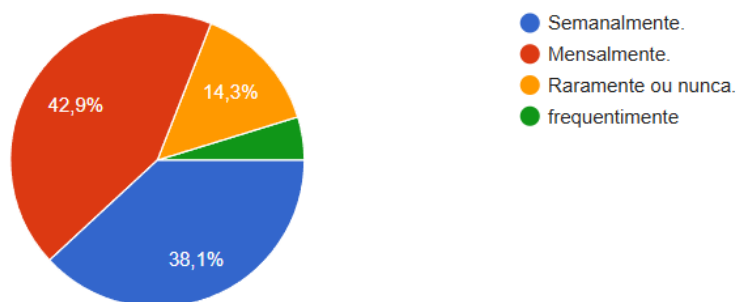
---

<sup>1</sup> Diz a imagem: Não seguimos com todo o cronograma. Sem perda para o aluno.

Figura 6: Uso de material para preparação para avaliações de Larga Escala

**4. Com que frequência você utiliza simulados ou apostilas específicas voltadas ao treinamento para os descritores do Saeb/Enem?**

21 respostas



Fonte: Arquivo Pessoal (2026)

Nos questionários físicos, 5 responderam que usam materiais adaptados para trabalhar as referências dos conteúdos das avaliações de larga escala semanalmente, e um deles alegou que raramente, ou nunca, utiliza desses recursos.

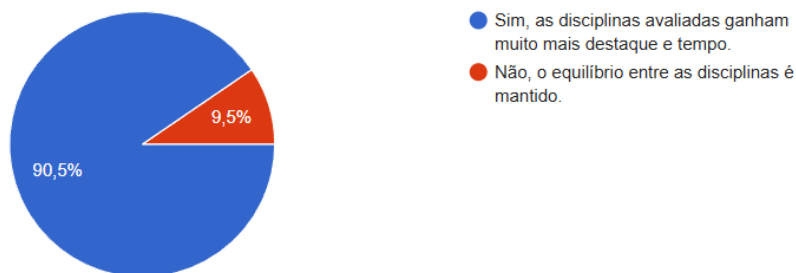
A grande maioria respondeu que ‘semanalmente’ ou ‘mensalmente’ faz uso de atividades específicas para qualificar o aluno quanto aos descritores de avaliações externas. O que vai ao encontro da literatura acadêmica contemporânea, que indica que o professor tem se sentido pressionado a obter bons resultados nessas provas, para além da mera adoção do livro didático adotado nas instituições.

A pergunta 5 visava entender o que os professores achavam do protagonismo das disciplinas de Português e Matemática nas avaliações de larga escala. A resposta dos professores está expressa na Figura 7.

Figura 7: Currículo privilegiando Matemática e Português

**5. Você percebe um "estreitamento curricular" (maior foco em Língua Portuguesa e Matemática em detrimento de outras artes ou ciências) devido às metas do Saeb / Enem?**

21 respostas



Fonte: Arquivo Pessoal (2026)

Nos questionários físicos as respostas foram unânimes em “Sim, as disciplinas avaliadas ganham muito mais destaque e tempo”.

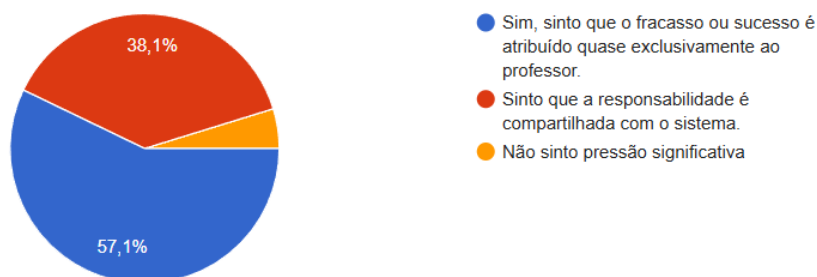
A resposta dos colaboradores encontra consistência na literatura acadêmica contemporânea. Ou seja, algumas disciplinas tiveram suas cargas horárias diminuídas para que se pudesse dar mais ênfase a disciplinas como Matemática e suas tecnologias e Português.

Quanto à pergunta 6, que tem por objetivo saber se os professores sentem-se pressionados a melhorar o índice de desempenho dos alunos, estes afirmaram conforme ilustra o gráfico da Figura 8

Figura 8: Pressão do professor quanto ao desempenho dos alunos

**6. Você se sente pessoalmente responsabilizado ou pressionado pela gestão/comunidade caso os resultados da sua turma sejam baixos?**

21 respostas



Fonte: Arquivo Pessoal (2026)

Já nos questionários físicos, a contabilização das respostas dos colaboradores foi: 4 para “Sim, sinto que o fracasso ou sucesso é atribuído quase que exclusivamente ao professor” e 2

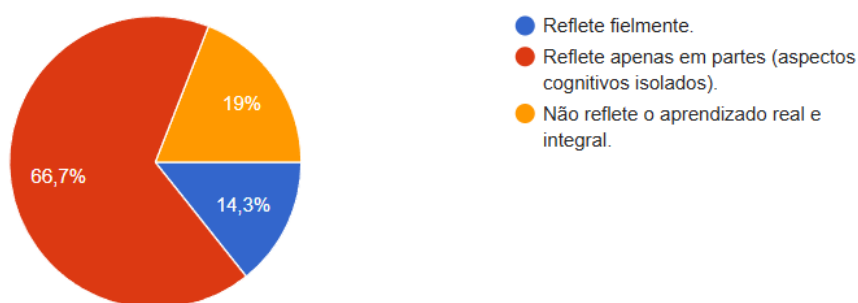
foram que “sinto que a responsabilidade é compartilhada com o sistema”. A resposta dos professores expressa o que o estado de arte também sinalizou. Ou seja, parte dos docentes entende que eles são “aplaudidos” quando os índices da escola demonstram ascensão e são “atacados” quando os índices da escola demonstram queda.

Sobre a pergunta 7, que tem por intuito aferir se os resultados do Saeb refletem o desempenho real e a aprendizagem dos alunos, a resposta se deu conforme sinaliza a Figura 9.

Figura 9: Saeb e desempenho real dos alunos

**7. Em sua opinião, o resultado numérico do Saeb reflete o desempenho real e a aprendizagem dos seus alunos?**

21 respostas



Fonte: Arquivo Pessoal (2026)

Quanto às respostas provindas da aplicação do questionário físico, os resultados foram: 3 para ‘reflete fielmente’; 2 para ‘reflete em partes’ e 1 para ‘não reflete de forma real e integral’.

Com base na revisão bibliográfica do tópico 3.1, a maioria dos colaboradores de Itaporanga se alinha-se à percepção de que os conteúdos não estão sendo aprendidos para uma formação cidadã ou para uma aplicação na vida. O quantitativo dos índices tem servido para fins políticos. Quando o pesquisador estava estagiando nessas escolas, foram coletadas queixas comuns como “[...] os alunos estão usando o Chat GPT. Será que eles pensam que dá para usar isso no dia das provas?”; “[...] os alunos estão desmotivados para aprender, a gente explica e eles não dão a mínima. Vêm para escola porque tem que vir, mas não vêm para aprender”; “[...] os alunos não fazem as atividades de casa”; entre outras queixas. Ou seja, esses dados coletados no estágio, não parecem que são trabalhados nessas avaliações de larga escala, nem pautam um “remédio” para essas situações das quais os professores reclamam.

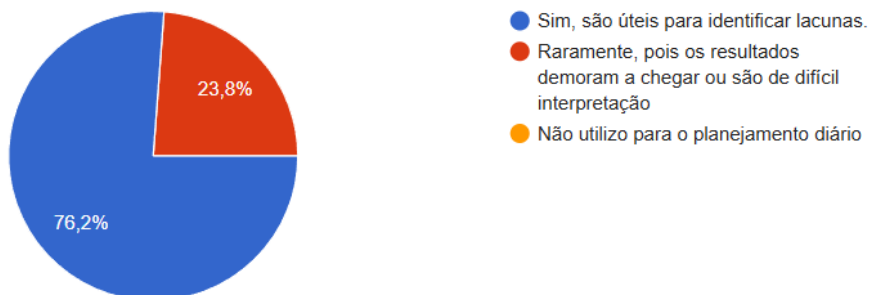
A pergunta 8 da pesquisa tinha por interesse saber se o professor utilizava o material proveniente dessas provas para planejar suas aulas. As respostas se deram-se conforme anuncia

a Figura 10.

Figura 10: Uso das avaliações externas no planejamento das aulas

**8. Você utiliza os dados das avaliações externas para planejar suas intervenções em sala de aula de forma prática?**

21 respostas



Fonte: Arquivo Pessoal (2026)

Quanto à contabilização dos questionários físicos, os resultados foram os seguintes: 4 responderam que “sim”; 1 respondeu que “raramente usa” e 1 respondeu que “não utiliza”.

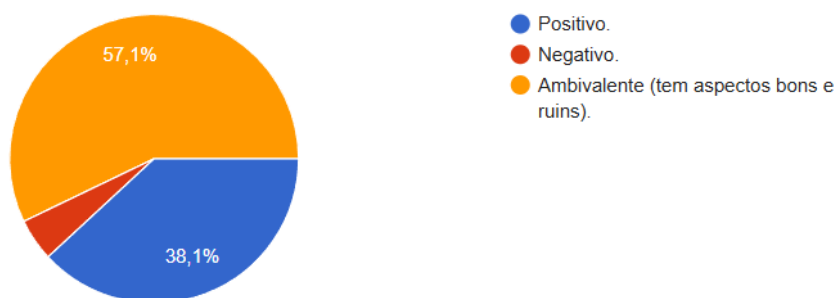
Dessa forma, a grande maioria dos professores entende que esses materiais devem ser usados para complementar o livro didático adotado em sala de aula ou para pautar a elaboração de suas atividades avaliativas.

A pergunta 9 visou sondar se os professores consideram os aspectos das avaliações externas positivos ou não, no que se refere à interferência delas em suas práticas docentes. A resposta obtida pode ser apreciada na Figura 11.

Figura 11: Uso das avaliações externas na prática docente

9. **Você considera a interferência das avaliações externas na sua prática como algo positivo (estimula a qualidade) ou negativo (padroniza e engessa o ensino)?**

21 respostas



Fonte: Arquivo Pessoal (2026)

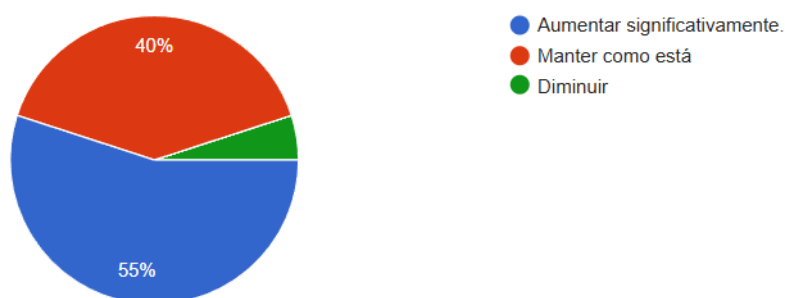
A mesma pergunta, direcionada aos questionários físicos, obteve o seguinte quantitativo: 4 respostas como ‘positivo’; 2 respostas como ‘ambivalente’. Portanto, a maioria dos professores considera positivo ou, parcialmente aplaudíveis, as referências que as avaliações externas pautam na prática docente.

A pergunta 10 tinha por intenção verificar se as matrizes de referência das avaliações externas iriam aumentar a pressão por resultados e a carga de trabalho dos professores. A grande maioria respondeu que aumentaria a pressão e seu fluxo de trabalho, o que torna o dado curioso, quando comparado com a pergunta 9, anterior. O gráfico das respostas dos professores pode ser visualizado na Figura 12.

Figura 12: As matrizes de referências e a carga de trabalho / pressão sobre o docente

**10. A implantação do "Novo Saeb" (anual e com matriz alinhada à BNCC) tende a aumentar ou diminuir sua carga de trabalho e pressão por resultados?**

20 respostas



Fonte: Arquivo Pessoal (2026)

Quanto aos questionários físicos, a contabilização das respostas foi unânime para ‘aumentar significativamente’, tanto a pressão quanto a carga horária, no que se refere à implantação das referências que pautam as avaliações externas. Esse dado vai de encontro ao da literatura científica moderna, que aponta que os professores sentem que as matrizes foram planejadas em uma linha de orientação distinta da formação, exigindo que busquem qualificação, muitas vezes por conta própria, para conseguir dar conta de contemplar os itens exigidos.

A pergunta 11, do questionário, era uma pergunta aberta. Como foram mais de 30 respondentes, a pesquisa optou por realçar alguns casos e categorizar as respostas que orbitavam uma mesma ideia em uma contagem à parte. Assim, a pergunta 11 visou saber como o professor se sente, em relação à presença dessas provas e o impacto que elas possuem na sua profissão.

Houve a seleção de quatro respostas dos questionários físicos aplicados, disponíveis nas Figura 13, Figura 14, Figura 15 e Figura 16.

Figura 13: Impressão do professor quanto a Prova Saeb

A prova SAEB gera mais pressão do que apoio. O Professor entende a importância da avaliação, mas sente que a cobrança é grande e muitas vezes injusta, já que o resultado não depende só dele. No fim, fica muita responsabilidade e pouco reconhecimento.

Fonte: Arquivo Pessoal (2026)

A Figura 13 diz que: “A prova Saeb gera mais pressão do que apoio. O professor entende a importância da avaliação, mas sente que a cobrança é grande e muitas vezes injusta, já que o resultado não depende só dele. No fim, fica muita responsabilidade e pouco reconhecimento”.

Semelhante a essa resposta, na qual o núcleo duro é a pressão sobre o professor, houve outras 5, na aplicação dos questionários virtuais. Entre elas, destaca-se a seguinte:

A pressão é grande sobre o professor, com muitas cobranças, na maioria das vezes injustas, principalmente para professores das turmas envolvidas. Os critérios que compõem a nota final, também não depende exclusivamente do professor e acaba influenciando de forma negativa na nota final (Arquivo Pessoal, 2026).

Já a Figura 14

Figura 14: Sentimento do professor quanto as avaliações de Larga Escala

O professor passou a ser cobrado mais ainda, após a realização das provas externas, haja vista que na maioria dos casos as provas cobram muito além do que a maioria dos alunos sabem (provas muito difíceis, níveis diferentes) já que não têm as habilidades do ano / série consolidadas.

Fonte: Arquivo Pessoal (2026)

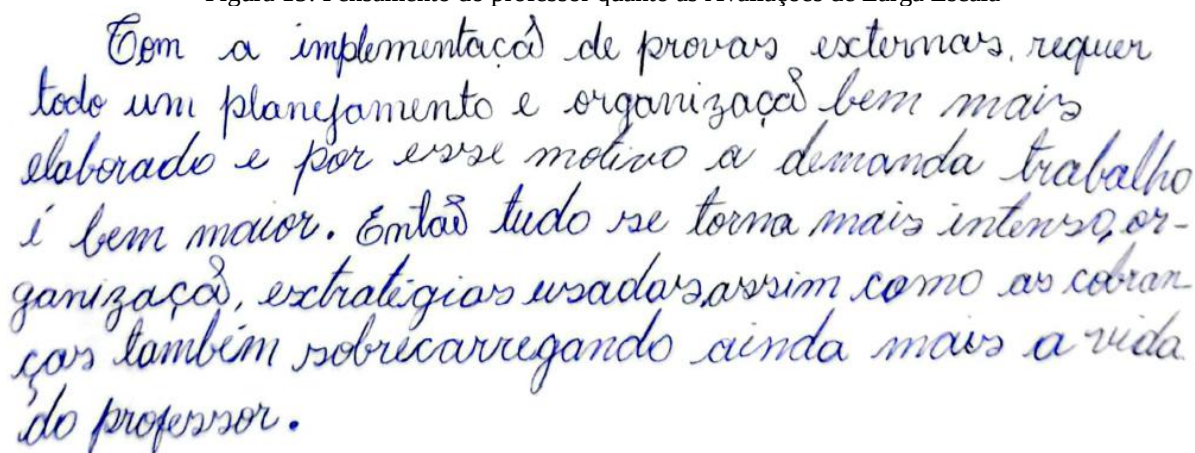
A transcrição da Figura 14 diz que “O professor passou a ser cobrado mais ainda após a realização das provas externas, haja vista que, na maioria dos casos, as provas cobram muito além do que a maioria dos alunos sabe (Provas muito difíceis, níveis diferentes), já que não têm as habilidades do ano / série consolidadas”. Quanto aos questionários virtuais, duas respostas

se associam à ideia de que o conteúdo cobrado das avaliações de larga escala está distante dos conteúdos ensinados na sala de aula. Foram elas:

- A) “Acredito que são significativas, principalmente a de fluência leitora, entretanto as provas de matemática e leitura de português são extensas e cansativas, vários textos dificultando a concentração e interpretação, por serem provas longas” (Arquivo Pessoal, 2026).
- B) “Muitas vezes não condiz com a realidade do aluno” (Arquivo Pessoal, 2026).

Por sua vez, a Figura 15

Figura 15: Pensamento do professor quanto as Avaliações de Larga Escala



Com a implementação de provas externas, requer todo um planejamento e organização bem mais elaborado e por esse motivo a demanda trabalho é bem maior. Então tudo se torna mais intenso, organização, estratégias usadas, assim como as cobranças também sobrecarregando ainda mais a vida do professor.

Fonte: Arquivo Pessoal (2026)

Diz a Figura 15 que: “A implementação de provas externas requer todo um planejamento e organização mais elaborados e, por esse motivo, a demanda de trabalho é bem maior. Tudo se torna mais intenso: a organização, as estratégias usadas, assim como as cobranças, sobrecarregando ainda mais a vida do professor”.

Semelhante a essa resposta, que aponta outros elementos para além do aluno e do professor, sendo afetados pelas avaliações de larga escala, houve quatro respostas nos questionários virtuais, das quais duas se destacam:

C)

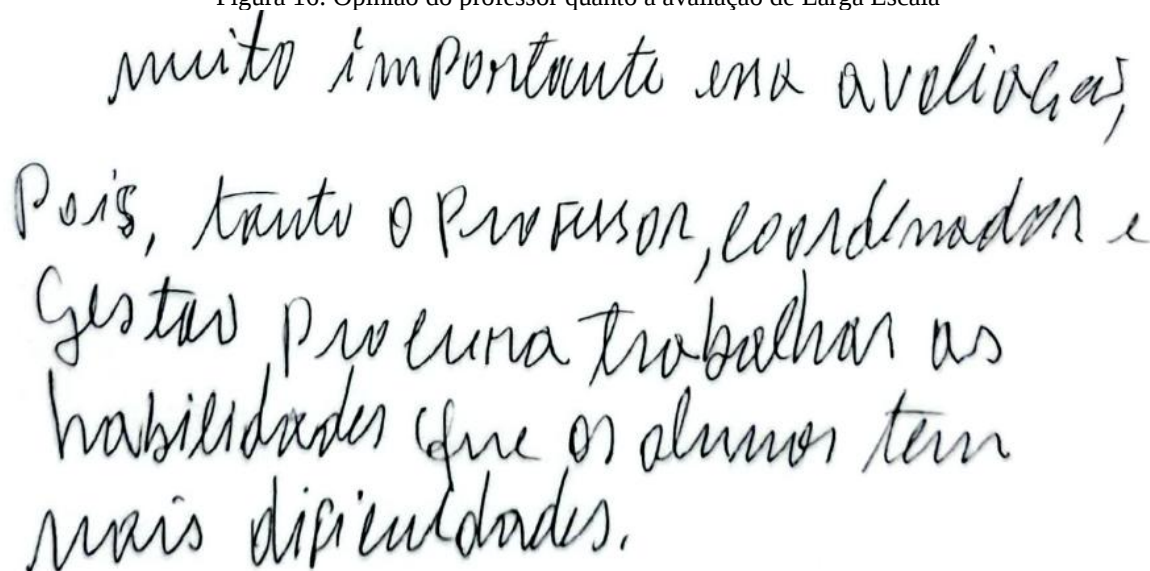
Todas avaliações que estão relacionadas a verificação da aprendizagem, tendem a modificar não somente a profissão, mas também todos envolvidos, gestores, funcionários, professores e entre outros. A rotina se modifica, intencionalmente, e isso impacta em todos os outros processos subsequentes, se existisse um alinhamento entre as avaliações e o ensino aprendizagem e a BNCC, fazendo um processo globalizado e eficaz, impactaria positivamente na busca de um único e especial objetivo, que é uma Educação de qualidade e uma aprendizagem de excelência para todos envolvidos no processo educativo (Arquivo Pessoal, 2026).

D)

O Saeb é útil para mapear lacunas e estimular o foco pedagógico, contudo não reflete a complexidade da sala de aula. Como docente, sinto que a prova gera uma pressão estatística que muitas vezes ignora o esforço humano e as realidades locais. Esse impacto é ambíguo: orienta o currículo, mas pode reduzir o ensino a um treinamento para índices. Dessa forma, apesar de necessária, os números não substituem a visão integral do desenvolvimento que buscamos diariamente (Arquivo Pessoal, 2026).

Por fim, a Figura 16

Figura 16: Opinião do professor quanto a avaliação de Larga Escala



muito importante essa avaliação,  
 Pois, tanto o Professor, coordenador e  
 Gestor procura trabalhar as  
 habilidades que os alunos tem  
 mais dificuldades.

Fonte: Arquivo Pessoal (2026)

A imagem transcrita diz que “Muito importante essa avaliação, pois tanto o professor quanto coordenador e gestão procuram trabalhar as habilidades com as quais os alunos têm dificuldades”. Semelhante a essa linha de raciocínio, o questionário virtual captou duas respostas similares. Foram elas:

E) “São impostas pelo sistema, mas necessárias para traçar metas” (Arquivo Pessoal, 2026).

F) “A prova do Saeb serve para monitorar, diagnosticar e preparar melhorias para o ensino de educação básica” (Arquivo Pessoal, 2026).

Dessa forma, a maioria das respostas sinaliza que o professor se sente pressionado a consolidar o melhor desempenho dos alunos. Todas as respostas dos questionários podem ser

conferidas através do arquivo pessoal do pesquisador, compartilhado.

### **3.3 OS IMPACTOS DAS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA NA VIDA DOS PROFESSORES**

Com base na análise dos questionários, bem como, do estado da arte sobre o tema, a presente pesquisa entende que as avaliações em larga escala, como o Saeb e Enem, tornaram-se pilares de políticas educacionais com um caráter de ‘Estado-avaliador’. Esse ‘Estado-avaliador’ busca números que qualifiquem os índices de aprendizagem. No entanto, a literatura e os relatos de docentes indicam que esse modelo provoca diversos impactos na prática pedagógica. Entre Eles, destaca-se uma tentativa de diagnóstico pré-prova, o que leva a uma imposição de rotina de trabalho pautada na melhoria de resultados.

Identificaram-se, pelo menos, cinco impactos das avaliações de larga escala na rotina do professor. São eles:

#### **I - Estreitamento Curricular com foco em testes**

Um dos impactos mais citados nas fontes bibliográficas e nos questionários é o estreitamento ou afunilamento curricular. Como o Ideb é calculado com base no rendimento em Língua Portuguesa e Matemática, as escolas tendem a priorizar essas disciplinas. Portanto, cobrança em interpretação de textos e análise de gráfico/elementos não textuais, passam a pesar também em outras disciplinas. As experiências de Estágio Supervisionado captaram depoimentos de professores de ciências, humanas, entre outras disciplinas, alegarem que os alunos estão com baixa proficiência de interpretação de texto. O que deveria ser uma tarefa destinada a Português começa a ser exigida em outras disciplinas.

Para os professores, e amparado em literatura científica moderna, a prática pedagógica deixa de focar na formação integral do aluno para concentrar-se em treinamentos de prova ou priorizar apostilas voltadas especificamente para os descritores das avaliações. Assim, as demais disciplinas passam a dedicar parte de sua carga horária para abordar leituras em vez dos conteúdos específicos do componente curricular.

## II – Diminuição da Autonomia Docente

A introdução de matrizes de referência e o alinhamento à BNCC têm gerado um sentimento de perda de autonomia. Por exemplo, o professor, que antes poderia avaliar seus alunos por meio de trabalhos, seminários, viagens de campo, entrega de atividades, sente que deve fazer mais uso de provas, principalmente provas objetivas, de múltiplas escolhas. Também há depoimentos e referenciabilidade teórica afirmando que o professor alega se sentir um executor de tarefas e de conteúdos predefinidos por instâncias externas, sem autonomia, por exemplo, para trabalhar outras figuras geométricas, além de triângulos e quadriláteros, que são os conteúdos cobrados nessas avaliações de larga escala.

## III - Pressão por Resultados

O sentimento mais comum, sobretudo nos questionários aplicados, é que as instituições ganham visibilidade pelos índices das avaliações de larga escala, o que leva, invariavelmente, a um foco exclusivo nos docentes da instituição, sem considerar o repertório dos alunos, o envolvimento da família do estudante com os estudos dele, entre outros vetores que também são importantes para o sucesso desses índices. Ou seja, tende-se à uma responsabilização unilateral do professor pelos índices que a escola alcança. Essa pressão manifesta-se de diversas formas. Duas delas são:

- *Rankings* e Competição: A divulgação de resultados cria uma disputa simbólica entre escolas, municípios ou gestões.
- Bonificações: Em alguns estados, o alcance de metas está atrelado a bônus salariais.

## IV - Intensificação do Trabalho

A cobrança por metas gera uma intensificação do trabalho docente, com aumento de demandas burocráticas e sobrecarga de funções. Uma demanda comum são ‘formações continuadas’ ou ‘treinamentos’, que, segundo registros captados nos Estágios Supervisionados, em alguns casos, parecem mais ‘discursos de *coaches*’ do que, de fato, algo ‘orientado à prática docente’. Esse cenário pode contribuir para o esgotamento profissional.

## V – A discrepância entre o Diagnóstico e a Realidade Prática

Embora o Saeb e o Enem tenham o objetivo oficial de fornecer um diagnóstico para orientar intervenções pedagógicas, as fontes apontam que os resultados muitas vezes demonstram ‘treinos de habilidades’ em vez de ‘noção do conteúdo’. Por exemplo, a redação do Enem, que, em tese, deveria levar a um pensamento crítico, em vários casos tem sendo resumido a uma ‘receita de bolo’ de como ‘estruturar’ o texto. Obviamente, quando bem utilizados, os dados das avaliações externas podem ajudar a identificar lacunas de aprendizagem e fundamentar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. No entanto, algumas escolas conduzem esse processo de forma agressiva ao docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou investigar a relação entre as avaliações de larga escala e o impacto que elas causam nos docentes de Itaporanga. Através da análise dos dados, foi possível constatar que esses exames não são vistos apenas como somativos. Eles tendem a ser diagnósticos e afetar a realidade escolar, reconfigurando a rotina das instituições.

Entre as adaptações da rotina escolar, as matrizes de referências, muitas vezes pautam o planejamento docente, levando a um ‘estreitamento curricular’ privilegiando o que será cobrado nos testes e, por exemplo, desempoderando o professor de ensinar alguma curiosidade fora dos livros didáticos adotados ou algum aprofundamento em outro campo não contemplado pelas matrizes. Já quanto a aplicação dos questionários, conjuntamente com a revisão bibliográfica do Estado da Arte, a maioria dos docentes apontaram que existe uma pressão por resultados que leva a sobrecarga de trabalho e a sensação de que o sucesso ou fracasso escolar lhes é atribuído individualmente.

Sobre o potencial de futuras pesquisas, este trabalho sistematizou percepções locais, oferecendo subsídios para que outros pesquisadores aprofundem o debate sobre a autonomia docente. Os questionários e os métodos de pesquisa podem ser replicados em outros municípios para fins comparativos. Como a janela de tempo para defesa do TCC foi abreviada e necessitava de múltiplas autorizações, a pesquisa não conseguiu cobrir uma área geográfica maior, como por exemplo, três ou quatro municípios. Entretanto, futuras pesquisas podem fazer uma abordagem quanti-qualitativa com fins de verificação se os resultados aqui compartilhados também se espelham em outras realidades.

A pesquisa também responde à pergunta norteadora: De que maneira os professores da cidade de Itaporanga percebem as influências e os impactos das avaliações em larga escala em seu cotidiano escolar e em suas práticas pedagógicas?

Com base nos relatos e na análise documental, conclui-se que os professores percebem essas avaliações como instrumentos ambíguos. Por um lado, reconhecem sua utilidade diagnóstica para traçar metas; por outro, sentem que a pressão estatística gera uma ‘adaptação técnica’ do currículo, muitas vezes ignorando as subjetividades e as realidades locais da sala de aula em prol do treinamento para índices. Entende-se que este trabalho contribui para a comunidade científica ao jogar luz sobre o ‘Estado-avaliador’ a partir da perspectiva de quem executa as políticas educacionais no dia a dia da escola.

## REFERÊNCIAS

ARQUIVO PESSOAL (2026). Álisson Marciel Paz Lima. **Arquivo Pessoal (2026)**. Google Drive. Disponível em:

<https://drive.google.com/drive/folders/1FLuFJk5BtNJqP5kdfAFFeZ2sUA8BwiJ8?usp=sharing>.

Acesso em: 07 mai. 2026.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERTINI, Fatima Maria Araujo. Relação entRe alegRia e apRendizagem: Um diálogo entre espInosa e Vygotsky. **Conatus: filosofia de Spinoza**, v. 17, n. 28, p. 29-34, 2025.

BEZERRA, Elias. **Uma análise do desempenho do SAEB e a relação com as práticas pedagógicas**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) – Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Humaitá, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. Disponível no <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb\\_matriz2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf)>. Acesso em 11 de abr. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Matrizes de referência de língua portuguesa e matemática do SAEB**: documento de referência do ano de 2001. Brasília, DF: INEP, 2020.

CAMPOS, Livia Rezende Miranda et al. **A revisão bibliográfica e a pesquisa bibliográfica numa abordagem qualitativa**. Cadernos da FUCAMP, v. 22, n. 57, 2023.

CASTRO, Bartira Neri Barbosa de. **A influência das práticas pedagógicas no desempenho dos alunos do 5º ano do ensino fundamental no SAEB 2019**. 2024. 63 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas) – Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, 2024.

CAVALCANTE, Maria Juliete Soares de Araújo. **Habilidades de compreensão leitora do gênero tira: uma análise à luz da Matriz de Referência do SAEB**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, 2020.

COSTA, Bruna Fernanda Nóbrega da. **SAEB e qualidade do ensino e da aprendizagem de matemática da EMEIF Sandoval Rubens de Figueiredo**. 2025. 71 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Ciências e Matemática) – Instituto Federal da Paraíba (IFPB), Patos, 2025.

CRUZ, Ana Carolina de Picoli de Souza. **Análise semiótica sobre leitura no Saeb para o ensino fundamental**. 2024. 203 p. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2024.

CRUZ, Ana Claudia da Silva Oliveira da. **O perfil de uma escola pública de Humaitá - AM: uma análise do desempenho do SAEB e a relação com as práticas pedagógicas**.

2022. 128 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) – Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Humaitá, 2022.

DENCKER, Ada de Freitas M. **Métodos e técnicas de pesquisa em turismo**. 4. ed. São Paulo: Futura, 2000.

DOS SANTOS BEZERRA, Ricardo; PANTOJA, Glauco Cohen. Avaliação Psicométrica do Desempenho em Física dos Alunos de Santarém-PA no ENEM 2019: Uma Abordagem com TCT e TRI. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 42, n. 1, p. 66-100, 2025.

DOSSENA, Gisele Aparecida. **Gestão do multilinguismo na Prova SAEB: um estudo sobre as ações do município de Foz do Iguaçu - PR com alunos do 5.º ano**. 2025. 121 f. Tese (Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Foz do Iguaçu, 2025.

FONTANA, Felipe; PEREIRA, Ana Carolina Torrente. **Pesquisa documental**. Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências, v. 2, 2023.

GATTI, Bernardete Angelina; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil**. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2019. ISBN 978-85-224-5142-5.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

IZABEL BALBINO, Solange. **Metodologia da Pesquisa**. Agência de Educação Digital e a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mato Grosso do Sul, 2026.

JÚNIOR, Eudes Nascimento Silva. **Avaliações SAEB e SEAMA: Uma análise estatística em Santana do Maranhão – MA**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), São Luís, 2024.

LEMO, Daniele Franchini de. **Análise comparativa de práticas pedagógicas em relação ao rendimento escolar a partir dos questionários contextuais da Prova Brasil: o IDEB em quatro municípios da Região Oeste do Paraná**. 2021. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, 2021.

LIMA, Fernanda Hubner de. **Avaliação em larga escala para a educação infantil: do Baby PISA ao Novo SAEB**. 2023. 164 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, 2023.

LIMA, Mariéle Lobato de. **Contribuições das avaliações externas, SAEB, para as avaliações internas**. 2023. Dissertação (Mestrado em Docência em Educação em Ciências e

Matemáticas) – Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará (UFPA), Abaetetuba, 2023.

MARCELINO, Elizabeth de Fátima Freitas. Avaliação da aprendizagem, capital cultural e desigualdade educativa. **Revista Científica de Educação**, v. 4, n. 1, 2019.

MATOS, Rosely Da Silva. Professores e o ensino do pensamento crítico em enfermagem: por uma abordagem da filosofia da linguagem. **Revista Fermentario**, v. 13, n. 1, p. 123-140, 2019.

MEYER, Diogo; EL-HANI, Charbel Niño. **O papel da ética na pesquisa básica**. Revista USP, n. 24, 1995.

MINAYO M. C. S. **O desafio da pesquisa Social**. In: MINAYO, M. C. S. et. al. (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOURA, Tayene Trajano de. **Associações entre desempenho escolar da educação fundamental e a formação de licenciados no Brasil**. 2021. 106 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2021.

NASCIMENTO, José Alberto dos Santos do. **Avaliação diagnóstica do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) do 2º ano do ensino fundamental como política pública de aferição do aprendizado na etapa de alfabetização**. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Políticas Públicas) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas (FGV), São Paulo, 2024.

NINA, Ândrea de Sousa Vasconcelos. **O uso dos dados do Saeb como ferramenta de gestão escolar em Santarém-PA**. 2022. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Santarém, 2022.

OLIVEIRA, Járilton. **Análise do questionário SAEB 2021 aplicado aos Secretários Municipais de Educação**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituição de Ensino Superior vinculada ao SAEB, 2024.

PEREIRA, Cátia Maria Machado da Costa. **O Saeb na percepção dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental: desafios e possibilidades em matemática**. 2022. 303 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2022.

RODRIGUEZ, Raphael de Oliveira. **Sobral, duas décadas depois: avaliação dos impactos da reforma educacional**. 2025. Dissertação (Mestrado em Economia) – Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2025.

SAMBRANA, Isadora Rodriguez. **Impactos do SAEB no trabalho docente: análise a partir da realidade de uma escola pública de Corumbá-MS**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Campus do Pantanal, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Corumbá, 2024.

SILVA, Daniel Vieira da. **Violência contra professores: uma análise a partir de dados**

**produzidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB 2019).** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, 2023.

SILVA, Graciele Alves da. **O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e seus efeitos no trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental da rede estadual de educação de Uberlândia/MG.** 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, 2024

SILVEIRA, Lucivane Oliveira de Santana. **O uso dos resultados do Saeb no sistema municipal de educação de Ipecaetá-BA.** 2025. 66 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana, 2025.

SOARES, Talita Emidio Andrade. **O Saeb em debate: avanços e desafios da política nacional de avaliação da educação básica.** 2022. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2022.

SOLIGO, Marinez Gasparin. **Relações da gestão escolar com resultados de rendimento aferidos pela avaliação em larga escala em colégios do estado do Paraná (2017 a 2021).** 2025. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, 2025.

SOUZA, Sulani Silva de; GAUDARD, Ana Márcia Yunes Salles. Funcionalidade dos distratores ao longo de quatro anos: Teste de Progresso do Consórcio do Centro-Oeste. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 49, n. 4, p. e127, 2025.

SOUZA, Rodrigo da Silva. **A interpretação do SAEB em um município do interior paulista.** 2024. 201 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Franca, 2024.

VAZ, Rafael Filipe Novôa; NASSER, Lilian. Um Estudo sobre o Feedback Formativo na Avaliação em Matemática e sua Conexão com a Atribuição de Notas. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 35, n. 69, p. 3-21, 2021.

## APÊNDICE

### Memorial Acadêmico <sup>2</sup>

Nascido na cidade de Itaporanga<sup>3</sup>, interior da Paraíba, sou Álisson, filho de Antônio de Araújo e Maria do Céu, ambos agricultores e que, em termos educacionais, tiveram poucas oportunidades. Tendo em vista que necessitaram iniciar a vida trabalhista muito cedo, por estarem inseridos em famílias numerosas e com baixo poder aquisitivo, meu pai encerrou seus estudos na segunda série do Ensino Fundamental 1. Segundo ele, a escola era um ambiente que ele gostava muito, pois conseguia adquirir conhecimentos que o faziam viajar por novos mundos, descobrindo números e palavras. A sua disciplina favorita consistia em Matemática, na qual, possuía bastante desenvoltura; até hoje, possui altas habilidades em cálculos mentais. Meu pai disse que, se voltasse a estudar, cursaria este curso, caso tivesse a oportunidade. Meu pai relatava que algumas vezes, quando se encontrava no ambiente escolar, era retirado pelo meu avô para realizar atividades laborais e que isso acabou o desmotivando, levando-o a desistir precocemente dos estudos.

A minha mãe não teve uma realidade muito distinta. Ela frequentou a escola até a quinta série, atual 6º ano. Contudo, cada ano que avançava, as condições de acesso e a necessidade de ajudar em casa aumentavam, chegando a passar necessidades alimentícias na sua infância, o que a levou a abandonar o ambiente escolar. Além disso, o meu avô materno possuía problemas com o alcoolismo, utilizando os recursos da família com bebida. Dessa forma, a minha avó, minhas tias e minha mãe tinham que se desdobrar no campo para alcançar o sustento, o que acabou por impedir que elas frequentassem a escola.

Porém, a falta de oportunidade de acesso ao ensino por parte dos meus pais nunca os impediu de serem referência em nossa criação. Assim, meu pai me ensinou diversas lições de moral e conduta na sociedade para que me tornasse uma pessoa digna e respeitada nos lugares em que passei, demonstrando a importância da sinceridade e da humildade em minhas condutas,

---

<sup>2</sup> Este memorial descreve a parte biográfica relevante da vida do autor do TCC as palavras chaves do estudo. O objetivo é demonstrar como o termo 'avaliação' e 'prática pedagógica' integraram-se ao repertório do autor até levá-lo a escolher trabalhar esses temas. Entende-se que essa vivência pode ter influenciando os filtros de análise dos dados. Entende-se que as vivências autorais podem ter peso no estruturar do objeto de estudo e nas escolhas metodológicas. Jogar luz para esse vínculo, entre a vida do autor e o objeto de estudo é um uma forma de transparência intelectual, permitindo que a comunidade científica fique a par das subjetividades envolvidas que permearam a relação entre a análise do autor, a partir de seu olhar de interpretação do mundo registrado em sua pesquisa.

<sup>3</sup> Município do estado da Paraíba, localizado na Região do Vale do Piancó. Com população estimada em 24 mil habitantes e área municipal de 468060 km².

Disponível em <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pb/itaporanga.html>. Acesso: 21. Abr. 2026.

tratando as pessoas como gostaria de ser tratado, sendo íntegro e verdadeiro nas minhas condutas.

Com a minha mãe eu aprendi diversas lições. Ela é uma pessoa bastante religiosa e sempre buscou me mostrar que não podemos caminhar sem Deus em nossas vidas. Além disso, ela me ensinou bastante no campo culinário, possibilitando que eu pudesse replicar as delícias criadas por dona Maria do Céu. Ensinou-me também que, tarefas de casa são para todos, me livrando da visão preconceituosa das tarefas de casa como responsabilidade das mulheres.

Sou filho de agricultor e dona de casa e faço parte de um núcleo familiar constituído por cinco pessoas, ou seja, com meus dois pais e meus dois irmãos, sendo um mais velho e outro mais novo.

Como a nossa família vem de condições financeiras baixas, eu e meus irmãos começamos a trabalhar cedo para ajudar no sustento da família. Assim, a gente foi introduzido nos serviços agrícolas bastante cedo. Contudo, os nossos pais sempre insistiram na nossa educação, nos motivando a frequentar a sala de aula e se empenhar para conseguir condições melhores que a deles no futuro.

Graças à insistência dos dois, e à persistência da gente, hoje meu irmão mais velho possui duas graduações. Eu estou finalizando uma e meu irmão mais novo também é graduado. Desta forma, partindo do princípio que nossos pais não tiveram acesso à educação, os mesmos são verdadeiros guerreiros por ter nos mostrado o valor do trabalho e da honestidade, mas também ter nos incentivado a não abrir mão dos estudos.

Apesar das vitórias acadêmicas conquistadas, o acesso à educação nunca foi uma tarefa simples. Tive um ensino maternal e fundamental I bem defasados. A defasagem provinha do acesso à escola no qual compartilhava vivência com alunos de diversas idades e de diversos níveis distintos de domínio de conteúdo. Sem dúvidas, uma dificuldade enfrentada porque ora o assunto parecia estar apropriado para mim, ora parecia não estar. Contudo, com o passar dos anos, mudei de escola e essas condições melhoraram. Outras dificuldades surgiram com a mudança escolar. A nova escola era mais homogênea, entretanto, era mais distante da minha casa. Eu precisava percorrer distâncias maiores, com uma bicicleta, pedalando todos os dias 16 quilômetros.

Quanto a avaliações, em muitos anos da minha trajetória, eu entendia ‘avaliação’ como ‘as provas’, e que essas consistiam em decorar, repetir as informações que os professores exibiam na sala de aula, para provar que poderíamos passar de ano. Hoje, com a visão que tenho, entendo que esses processos aos quais fui submetido, na verdade, desvincularam-me de consertar erros. Eu deveria ter acesso aos erros das avaliações para poder corrigi-los. Pelo

contrário, eu só tomava ciência da nota e me submetia a novas avaliações com outros conteúdos.

Esse pensamento de que a avaliação era apenas uma atividade que tinha a finalidade de alcançar notas para progredir de ano me acompanhou até que eu ingressasse no ensino superior no curso de Pedagogia, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Apenas na universidade, debatendo sobre esse tema, é que fui entender que a avaliação não necessitava ser temida e que a perspectiva de avaliação que nos foi passada não correspondia ao verdadeiro objetivo de se avaliar. Nos fóruns de discussão de disciplina, eu lia o depoimento de meus colegas e conseguia me colocar no lugar deles, porque eu também entendi, durante anos, que reproduzir resolução de questão era a garantia de se alcançar bons desempenhos. Porém, esse momento também pode causar pânico porque é comum entender a avaliação como uma prática punitiva, do tipo ficar em recuperação ou não passar no Exame Nacional de Ensino Médio, entre outros. Ou seja, a avaliação era a hora da gente ser colocado em teste para alcançar uma média, a qualquer custo, e hoje entendo que isso acaba nos privando do encantamento pela educação.

Nas minhas turmas, sempre existiam colegas que ficavam tão nervosos que acabavam esquecendo tudo na hora da prova, mesmo tendo se esforçado. Nesses parâmetros, acabavam sendo julgados como alunos ruins, embora tivessem se esforçado e soubessem colocar o conteúdo em prática, quando não sistematizado em uma avaliação. Contudo, em outros casos, via alunos trapaceando em provas, e obtendo sucesso escolar, mesmo sabendo que eles não saberiam sequer explicar o que conseguiram escrever na prova, por meio de trapaça. Tudo isso, me fez compreender que existe um medo de falhar nas provas, porque os tão sonhados resultados podem ser decisivos na vida deles.

Eu lembro que, quando prestei Enem, havia um peso de decisão de vida enorme sobre meus ombros, pois, caso não alcançasse a nota mínima para lograr aprovação em um curso superior, eu teria que me dedicar à agricultura. Eu não vislumbrava outras chances, senão aquele Enem. Tive ansiedade, estresse e outra gama de sentimentos difíceis de lidar. Entendo que isso me prejudicou bastante; Fiquei com medo de não corresponder às expectativas dos meus pais e de meus professores.

No ano de 2018, ingressei no Instituto Federal da Paraíba e aquela experiência mudou minhas concepções de escola. Pela primeira vez, sentia como se aquele lugar fosse uma extensão da minha casa, o que me tornou uma pessoa mais confiante e focada nos estudos. Por encontrar um ambiente influenciável a estudos e desafios, consegui várias aprovações em diversos cursos de engenharia. Contudo, mesmo que fosse de meu interesse e por um momento tenha sido, a minha família não tinha condições de me manter no curso, pois os recursos financeiros, para alimentação, transporte, moradia, eram altos para a nossa realidade. Dessa

forma, optei por começar a trabalhar e tentar superior via Ensino a Distância, porque seria mais barato. Assim, surgiu a oportunidade de cursar pedagogia na UFPB, no ano de 2022. Foi uma oportunidade única que reascendeu a minha perspectiva de cursar o nível superior.

Cursar pedagogia foi encantador. Tive acesso a perspectivas que jamais havia parado para pensar, como por exemplo, os processos de ensino-aprendizagem. Eram tantas novidades que eu me sentia desbravando um mundo novo, cheio de informações inéditas. Toda a aprendizagem era de forma fluida e atrativa. Cursando Pedagogia eu entendi, por exemplo, meus traumas com vestibulares.

Os vestibulares foram momentos de muita tensão na minha vida. Sentia-me como se aquelas provas fossem decidir meu futuro, e isso me levava ao desespero. No dia das avaliações, tentava manter a calma, mas dormia muito pouco devido à ansiedade, chegando até a sentir dores físicas conforme o horário se aproximava. Ter fé sempre ajudou a administrar a ansiedade nesses momentos; só assim conseguia realizar as provas um pouco mais calmo.

Na minha graduação, e também no meu período estudantil, eu gostava mais de avaliações dinâmicas, que possibilitavam maior liberdade em sua execução, como é o caso dos seminários e projetos. Essas atividades me deixavam menos ansioso e eu sentia que eu até me preparava melhor para expor ideias, me apresentar, entre outros. Contudo, na maior parte das disciplinas, as provas consistiam em uma avaliação de múltiplas escolhas. Ou seja, ‘acertou, acertou’, ‘errou, errou’. Sem meio-termo, sem chance de considerar o esforço que o aluno pudesse ter feito, o que acabava favorecendo colas, filas, trapanças. Hoje, entendo que avaliações às quais fui submetido, nos contextos que eu estive, privaram-me de manifestar meu pensamento e minha criatividade na resolução das questões.

Na minha opinião, as avaliações, como praticadas na maior parte da minha vida escolar ou acadêmica, não buscavam o fim educacional de oportunidade de corrigir erros ou oferecer *feedbacks* do erro com propósito de aprendizagem. Entendo que a maioria das avaliações que vivenciei eram apenas performática, voltada exclusivamente para aprovação. Reinou uma dúvida, desde que comecei a cursar pedagogia: Se temos literatura acadêmica e científica que atestam avaliações mais eficientes que as avaliações performáticas, por que ainda vemos reinar as avaliações performáticas?

Almejo ser aprovado em concurso público e, hoje, entendo que as avaliações de concursos públicos serão baseadas em performance de acerto. Essa performance será apenas uma peneira para separar notas altas de notas baixas, sem considerar vocação, sem considerar

curva de aprendizagem, sem considerar potencial de trabalho. Uma curiosidade que li<sup>4</sup>, recentemente, é que alunos cotistas, no desenvolvimento de seus cursos, costumam ter desempenho muito superior a alunos que entraram na ampla concorrência. Ou seja, se não fosse a cota, esses alunos não teriam a chance de cursar o Ensino Superior e, inclusive, superar os alunos que entraram pela ampla concorrência. Será que esse mesmo fenômeno não ocorre em concursos públicos? Pessoas que apenas ‘treinam’ para passar em provas, mas se elas tivessem cursos formativos para exercer a função, não necessariamente, o primeiro colocado seria mais eficiente que o trigésimo lugar? É um ponto tão interessante a refletir. Entendo que as avaliações de concursos públicos continuam sendo um desafio, pois são provas punitivas quanto ao erro, em vez de construtivas. Talvez, para um cadastro de reserva pudesse haver reaproveitamento dos que se submeteram a elas para além da nota de corte. Enfim, creio que poderíamos repensar isso um dia. Contudo, a finalidade das provas de concursos é classificação e eliminação, o que entendo ser diferente das atividades contínuas, das atividades de apresentação, das feiras de ciências, das avaliações de viagem de campo, que podem promover avanços aos estudantes, com métodos de preparos que vão além de leitura e treino.

Hoje, profissionalmente, atuo no atendimento ao público na Caixa Econômica Federal de Itaporanga - PB. Nesse campo, a empatia e a ética são condições essenciais. Percebo que a maioria do atendimento, sobretudo a pessoas idosas ou com baixo letramento, relaciona-se ao ‘medo de errar’. Eles têm baixa instrução tecnológica, mas mesmo ensinando, toda semana, toda quinzena, ou todo mês, a eles, eles voltam querendo supervisão para fazer ‘para não errarem’. Neste contexto, fui treinado para atuar com empatia. Além disso, atuar de forma paciente, pois em diversos momentos escutamos falas que não merecíamos ouvir. Muito clientes brigam com o atendimento por estarem frustrados com suas atividades bancárias. Compreender o psicológico das pessoas estressadas é uma das minhas tarefas.

Quando cursei estágio supervisionado pela UFPB, visei propor situações avaliativas mais dinâmicas, envolvendo as crianças com a relação conteúdo / cotidiano. Lembro, inclusive, de situações em que a turma passou a cobrar o docente regente mais aulas dinâmicas, como as que ofertei, previamente planejadas e projetadas com a supervisão do professor da disciplina. O *feedback* dos alunos elogiando as aulas e as avaliações, sem dúvidas, me fizeram muito bem; Senti que havia acertado no tom da regência.

A disciplina de ‘Avaliação da aprendizagem’, abordada no decorrer do curso, abriu um novo leque de interpretação sobre ‘avaliação’, para mim. Antes da disciplina, eu nutria uma

---

<sup>4</sup> Disponível em <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/noticias/cotistas-melhor-desempenho-conclusao-de-cursos-superiores-inep/358674.html>. Acesso: 21 abr. 2026.

visão bastante pessimista quanto as avaliações que, no meu entendimento, tinham como objetivo punir. Ou ainda, quem não alcançasse o resultado estipulado seria rotulado como ‘mau aluno’. Por muito tempo esse pensamento fez-se presente no meu imaginário. Porém, a partir da disciplina de avaliação, minhas perspectivas mudaram. Hoje, enxergo as avaliações como parte do processo formativo.

Entretanto, durante a disciplina, houve fóruns discursivos, estudos dirigidos e conteúdos digitais, como vídeos e leituras. Ao ter contato com essas mídias, com a opinião dos colegas e a participação do professor e do tutor, entendi que eu não era um pensamento isolado. Os colegas de curso, o conteúdo que havia nos materiais da disciplina, entre outras experiências, demonstra que, do mesmo jeito que eu, uma boa parte dos atores escolares também enxergavam a avaliação como uma ferramenta de punição e exclusão. Essa percepção foi identificada, também, nas aulas no campo de estágio. Testemunhei alunos submetidos a simulados e resolução de atividades com a finalidade de repetição pela repetição. Um mero treino para prova ou mero esquema para gerar uma ‘nota’.

Essa realidade despertou em mim o desejo de investigar sobre ‘avaliações’. Entretanto, meu orientador e eu, concluímos que é um tema muito amplo, sendo oportuno, para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), fazer um recorte. O escolhido foi “avaliações de larga escala”. Entretanto, em oportunidades futuras, como pós-graduações, entendo que é importante pesquisar outros recortes sobre o mesmo tema.

Digo isso porque, ‘prova’ é uma forma de avaliação. Mas eu, particularmente, me sentia muito bem sendo avaliado através da ‘participação em fóruns’ pelas disciplinas do curso. Entendo que minha formação está muito sólida, mesmo sendo submetido a menos ‘provas clássicas’, como as que possivelmente ocorrem nos cursos de Pedagogia Presencial, que provavelmente não atribuem notas á fóruns ou a debates dentro da sala de aula.

Mais adiante, com a orientação do professor Emmanuel Falcão, tive acesso a conteúdo direcionado para a pesquisa. Neste contexto, conheci o portal ‘Banco de teses e dissertações’, a inteligência artificial ‘*notebook LM*’, debatemos alguns episódios de *podcast* com profissionais renomados da área e discutimos sobre alguns trabalhos acadêmicos.

Ao término de meu estudo, entendo que a avaliação pode pautar a vida dos alunos, dos professores e até de instituições inteiras. Sendo esse objeto algo tão influenciador, entendi que meus estudos tinham justificativas para existir e, dessa forma, passo a defender métodos mais humanizados de avaliação, considerando a subjetividade das pessoas submetidas aos processos e fortalecendo a autonomia do professor, para que em sala de aula, ele possa ser mais contributivo a vida do aluno do que a matriz referência de uma prova externa.