

ALÉM DAS MÉTRICAS NA EDUCAÇÃO: A PERFORMATIVIDADE DO IDEB E A PRODUÇÃO DE DESIGUALDADES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

BEYOND METRICS IN EDUCATION: THE PERFORMATIVITY OF IDEB AND
THE PRODUCTION OF INEQUALITIES IN BASIC EDUCATION

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 10/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/783658518](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/783658518)

Angélica Aparecida Dutra Medeiros¹

Edna Maria de Jesus²

Sonilda Aparecida de Fátima Santos³

RESUMO

A intensificação das políticas de avaliação em larga escala tem redefinido a governança educacional brasileira, consolidando uma cultura de resultados que impacta diretamente o cotidiano das escolas públicas. O presente estudo tem como objetivo analisar as repercussões do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nas práticas escolares, na organização curricular e na distribuição de recursos educacionais em contextos de desigualdade na educação básica. Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa de caráter teórico-analítico, estruturada por meio de revisão bibliográfica e análise documental, utilizando a categoria da performatividade como eixo interpretativo. Os resultados evidenciam que a busca pelo cumprimento de metas quantitativas induz a reconfigurações severas no cotidiano pedagógico, tais como o fenômeno do *teaching to the test* (ensinar para o teste), a dependência de sistemas apostilados de ensino e o estreitamento curricular, que penaliza disciplinas de formação integral como Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia. Ademais, as políticas de bonificação por desempenho e o monitoramento gerencialista intensificam as pressões institucionais sobre o trabalho docente, gerando sobrecarga de trabalho burocrático e adoecimento psíquico na categoria. Conclui-se que o Ideb, sob a lógica da performatividade, atua como um dispositivo regulador que desconsidera as vulnerabilidades territoriais preexistentes, convertendo uma métrica de qualidade em um mecanismo que reproduz e aprofunda as desigualdades no interior dos sistemas educacionais.

Palavras-chave: Performatividade; Trabalho Docente; Organização Curricular; Ideb; Educação Básica.

ABSTRACT

The intensification of large-scale evaluation policies has redefined Brazilian educational governance, consolidating a results-driven culture that directly impacts the daily routine of public schools. This study aims to analyze the repercussions of the Basic Education Development Index (Ideb) on school practices, curricular organization, and the distribution of educational resources within contexts of inequality in basic education. Methodologically, the research adopts a qualitative, theoretical-analytical approach, structured through a literature review and document analysis, utilizing the category of performativity as an interpretive axis. The results demonstrate that the pursuit of meeting quantitative goals induces severe reconfigurations in the pedagogical routine, such as the teaching to the test phenomenon, reliance on textbook-based teaching systems, and curricular narrowing, which penalizes comprehensive educational disciplines such as Arts, Physical Education, Sociology, and Philosophy. Furthermore, performance-based bonus policies and managerial monitoring intensify institutional pressures on teaching work, generating bureaucratic workload and psychological strain within the profession. The study concludes that Ideb, under the logic of performativity, operates as a regulatory device that disregards pre-existing territorial vulnerabilities, converting a quality metric into a mechanism that reproduces and deepens inequalities within educational systems.

Keywords: Performativity; Teaching Work; Curricular Organization; Ideb; Basic Education.

1. INTRODUÇÃO

A expansão das políticas de avaliação educacional tem redefinido a organização dos sistemas de ensino, tornando-se central na

definição de padrões de qualidade e na orientação das ações institucionais. Esse processo acompanha o fortalecimento de mecanismos de accountability, nos quais o desempenho dos estudantes passa a constituir um dos principais critérios de aferição da qualidade educacional. Nesse contexto, as avaliações em larga escala e os indicadores sintéticos deixam de operar apenas como instrumentos diagnósticos e passam a orientar decisões políticas, administrativas e pedagógicas (Deves, 2023; Scherer, 2021).

É nesse cenário de intensificação da regulação por resultados que se insere o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), atualmente consolidado como um dos principais instrumentos de governança da educação brasileira. Para além de sua função de mensuração, o índice exerce influência direta sobre a organização dos sistemas escolares, ao estabelecer metas, induzir práticas e redefinir prioridades institucionais. Nessa perspectiva, o IDEB extrapola sua dimensão técnica, configurando-se como um dispositivo de regulação que orienta comportamentos, condiciona práticas educacionais e interfere na dinâmica cotidiana das escolas (Sousa Sobrinho; Lima, 2025).

Todavia, a centralidade assumida pela avaliação no interior das políticas educacionais não se estabelece de forma isenta de tensões. De um lado, permanece a concepção de avaliação formativa, orientada à compreensão dos processos de aprendizagem e ao acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes. De outro, consolida-se uma lógica pautada no desempenho, que privilegia indicadores quantitativos, metas previamente definidas e mecanismos de comparação entre escolas e redes de ensino. Como desdobramento, observa-se um deslocamento do papel da avaliação, que passa a enfatizar resultados imediatos,

frequentemente em detrimento de processos formativos mais amplos, contínuos e contextualizados (Medeiros et al., 2024).

Além disso, cumpre destacar que as políticas avaliativas não produzem apenas os efeitos explicitamente previstos em sua formulação. Ao instituírem critérios de desempenho e mecanismos de responsabilização, essas políticas passam a influenciar comportamentos institucionais, práticas pedagógicas e decisões de gestão. Sob a ótica da performatividade, os indicadores deixam de ser compreendidos como instrumentos neutros de mensuração e passam a atuar como dispositivos que produzem realidade, uma vez que interferem no cotidiano escolar, reorganizam prioridades e redefinem os próprios objetivos da educação (Corrêa; Cervi, 2020).

Nesse sentido, a relação entre avaliação, equidade e desigualdade educacional constitui eixo fundamental para a compreensão dos efeitos das políticas avaliativas nos sistemas de ensino. Embora frequentemente apresentadas como instrumentos voltados à promoção da qualidade e da equidade, as avaliações em larga escala, quando implementadas em contextos marcados por profundas desigualdades sociais, econômicas e territoriais, tendem a produzir efeitos contraditórios. Essa dinâmica decorre, em grande medida, da desconsideração das condições desiguais de partida dos estudantes e das próprias instituições escolares, o que favorece aqueles que já dispõem de maiores recursos materiais, culturais e simbólicos. Como resultado, tais políticas podem contribuir para a manutenção e o aprofundamento das desigualdades educacionais (Sampaio; Leite, 2022; Sousa Neto, 2025).

Diante desse quadro, a análise dos efeitos das políticas avaliativas no cotidiano escolar precisa deslocar-se para além dos resultados

expressos nos indicadores. Torna-se necessário compreender os mecanismos por meio dos quais esses instrumentos passam a influenciar as práticas pedagógicas, a organização curricular, o trabalho docente, as estratégias de gestão escolar e a distribuição de recursos educacionais. Esse deslocamento analítico permite problematizar não apenas o que os indicadores revelam, mas também aquilo que produzem no interior das escolas e nos diferentes territórios em que elas se situam.

Nessa perspectiva, o presente estudo tem como objetivo analisar as repercussões do IDEB nas práticas escolares, na organização curricular e na distribuição de recursos educacionais em contextos de desigualdade na educação básica. Para tanto, busca caracterizar as transformações nas práticas pedagógicas associadas ao IDEB no cotidiano escolar; examinar as reconfigurações curriculares decorrentes das exigências de desempenho em avaliações externas; relacionar as políticas de bonificação ao desempenho educacional e à distribuição de recursos; investigar as estratégias institucionais de gestão do desempenho, incluindo processos de seleção e exclusão de estudantes; e problematizar as repercussões dessas dinâmicas na produção e no aprofundamento das desigualdades educacionais.

1.1. Problema de Pesquisa

Apesar da consolidação do IDEB como referência para a orientação das políticas educacionais, ainda são pouco explorados os modos concretos pelos quais esse indicador atravessa o cotidiano das escolas e reconfigura suas dinâmicas internas. Em particular, permanecem lacunas na compreensão de como as exigências associadas ao desempenho se traduzem em decisões pedagógicas, escolhas curriculares, estratégias de gestão e formas de organização

institucional, bem como de que maneira essas transformações se articulam às condições desiguais em que as escolas estão inseridas.

Nesse contexto, a análise do IDEB demanda deslocar o olhar de sua função como indicador para os processos por meio dos quais ele passa a operar como mecanismo indutor de práticas e reorganizador de prioridades educacionais. A partir dessa problemática, formula-se a seguinte questão de pesquisa: como o IDEB, enquanto instrumento de regulação e performatividade das políticas de avaliação educacional, repercute nas práticas escolares, na organização curricular e na equidade da educação básica?

Essa problemática assume centralidade no campo do Desenvolvimento Regional, uma vez que os efeitos da performatividade e da regulação gerencialista associadas ao IDEB materializam-se de maneira desigual na malha territorial. Ao induzir reconfigurações curriculares e institucionais a partir de exigências padronizadas de desempenho, esse dispositivo tende a desconsiderar vulnerabilidades e desigualdades socioespaciais preexistentes em cada localidade. Desse modo, a investigação justifica-se pela premissa de que a cultura de resultados não atua de forma neutra no espaço urbano e regional, mas funciona como vetor que pode penalizar ou privilegiar contextos específicos, convertendo uma métrica de qualidade educacional em mecanismo de reprodução e aprofundamento das assimetrias de desenvolvimento territorial.

2. POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO, PERFORMATIVIDADE E REGULAÇÃO EDUCACIONAL

2.1. Avaliação Educacional e Regulação das Práticas Escolares

A avaliação educacional tem sido progressivamente compreendida para além de sua função de mensuração da aprendizagem, assumindo relevância como mecanismo de regulação institucional. Nessa perspectiva, os processos avaliativos passam a orientar comportamentos, práticas pedagógicas e decisões administrativas no interior das instituições escolares. Ao estabelecer critérios, indicadores e padrões de desempenho, a avaliação contribui para estruturar e normatizar as ações educativas, favorecendo o alinhamento às diretrizes curriculares e às políticas educacionais vigentes (Deves, 2023).

No contexto contemporâneo, observa-se a ampliação do uso da avaliação como instrumento de governança educacional. Sistemas de avaliação em larga escala, rankings e indicadores de qualidade passam a incidir diretamente sobre a organização escolar, influenciando práticas, redefinindo prioridades institucionais e condicionando formas de planejamento pedagógico. Como desdobramento, verifica-se o fortalecimento da centralidade dos resultados mensuráveis, frequentemente em detrimento de dimensões qualitativas do processo educativo, como a formação crítica, a participação democrática e o desenvolvimento integral dos estudantes (Scherer, 2021).

Essa transição para uma gestão educacional orientada por resultados altera não apenas os procedimentos administrativos, mas também a própria dinâmica simbólica e espacial da escola pública. O ambiente escolar passa a incorporar mecanismos de visibilidade permanente do desempenho, aproximando-se de uma lógica de exposição estatística dos resultados. Tal movimento pode ser observado no relatório oficial do Ministério da Educação, ao destacar

práticas de monitoramento e publicização de indicadores no cotidiano escolar:

[...] medidos por avaliações externas, por monitoramento permanente da escola, expostos em grandes gráficos colados na entrada da escola, à vista de todos – ‘gestão à vista’, como é corretamente chamada por eles –, comparando anos passados com o ano corrente, indicando a frequência de alunos e de professores e as taxas de rendimento e de transição. Tudo ali, claro, transparente, disponível para quem se interessasse. (Brasil, 2005, p. 13).

Esse cenário repercute de forma significativa na configuração do trabalho pedagógico. Em resposta às exigências associadas ao desempenho, docentes tendem a reorganizar suas práticas de ensino a partir dos parâmetros avaliativos definidos externamente, priorizando conteúdos e habilidades passíveis de mensuração padronizada. Esse movimento pode implicar restrições à autonomia docente, na medida em que o planejamento pedagógico passa a ser orientado por metas institucionais, indicadores de desempenho e expectativas externas de produtividade escolar (Brenner; Ferreira, 2020).

Simultaneamente, a difusão de uma cultura de desempenho nas escolas contribui para intensificar dinâmicas competitivas entre instituições, professores e estudantes. A ênfase nos resultados consolida uma racionalidade meritocrática, na qual o sucesso educacional é frequentemente reduzido a indicadores quantitativos.

Nesse contexto, emergem pressões significativas sobre os sujeitos envolvidos no processo educativo, favorecendo a padronização das práticas e limitando a adoção de abordagens pedagógicas mais sensíveis às especificidades dos contextos escolares (Brenner; Ferreira, 2020).

Esse ambiente meritocrático resgata e atualiza funções históricas da instituição escolar relacionadas à classificação, à comparação e à hierarquização dos sujeitos. Conforme problematiza Perrenoud (1999), a avaliação escolar, quando orientada por uma lógica classificatória, tende a produzir hierarquias de excelência, nas quais os estudantes são comparados e posicionados segundo normas previamente estabelecidas:

A avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida em absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos. (Perrenoud, 1999, p. 11).

Nesse sentido, os processos avaliativos, ao serem incorporados às reformas educacionais, não apenas orientam práticas, mas também podem produzir formas específicas de exclusão no interior do próprio sistema escolar. Ao deslocar o foco para resultados e desempenho, esses mecanismos tendem a reorganizar internamente as instituições, criando diferenciações entre sujeitos, trajetórias e oportunidades educativas. Freitas (2004) evidencia que as reformas apoiadas em dispositivos avaliativos contribuem para a

constituição de novas formas de exclusão, mais sutis e internalizadas, que operam sem alterar, em essência, a função histórica da escola de reproduzir relações de subordinação.

Como consequência dessa subordinação estrutural, o fazer pedagógico em sala de aula pode ser esvaziado de seu sentido crítico e formativo, passando a girar em torno da obsessão pela nota, pelo desempenho e pelo cumprimento de exigências burocráticas. Perrenoud (1999) adverte que, nessa lógica, a avaliação tende a se vincular mais ao produto demonstrado pelo aluno em situações previamente estipuladas do que à compreensão efetiva dos processos de aprendizagem:

Esta se relaciona mais ao produto demonstrado pelo aluno em situações previamente estipuladas e definidas pelo professor, e se materializa na nota, objeto de desejo e sofrimento dos alunos, de suas famílias e até do próprio professor. Predomina nessa lógica o viés burocrático que empobrece a aprendizagem, estimulando ações didáticas voltadas para o controle das atividades exercidas pelo aluno, mas não necessariamente geradoras de conhecimento. (Perrenoud, 1999, p. 173).

Outro aspecto relevante refere-se à própria natureza do trabalho pedagógico, que não pode ser plenamente compreendido a partir de lógicas externas de mensuração, controle e padronização. Diferentemente de processos produtivos orientados pela eficiência operacional, a atividade educativa envolve dimensões históricas,

intencionais, relacionais e valorativas, que escapam a formas estritas de quantificação. Nesse sentido, Paro (2016) argumenta que a organização da escola não pode ser subordinada a princípios gerenciais oriundos do campo empresarial, sob pena de desconsiderar a especificidade do trabalho educativo e comprometer a realização de seus fins formativos.

Essa perspectiva reforça a necessidade de problematizar a adequação de modelos avaliativos centrados no desempenho à complexidade das práticas escolares. Embora os mecanismos avaliativos possam contribuir para o monitoramento da qualidade educacional e para a identificação de fragilidades nos sistemas de ensino, sua predominância como instrumento de controle tende a simplificar a realidade pedagógica e a reduzir a qualidade educacional a resultados numéricos. Dessa forma, coloca-se o desafio de articular mecanismos de acompanhamento e responsabilização pública com a valorização da autonomia docente, da gestão democrática e de práticas avaliativas de caráter formativo, reflexivo e coerente com a diversidade das experiências educativas.

2.2. Performatividade nas Políticas Educacionais

A noção de performatividade nas políticas educacionais parte do pressuposto de que os indicadores não se limitam a descrever a realidade escolar, mas também atuam em sua própria produção. Ao instituírem metas, padrões e critérios de avaliação, esses dispositivos passam a interferir diretamente na organização das práticas escolares, orientando decisões pedagógicas, administrativas e curriculares. Nesse processo, observa-se uma reconfiguração das prioridades institucionais, na medida em que aquilo que é

mensurado tende a adquirir maior centralidade no cotidiano educacional (Sousa Sobrinho; Lima, 2025).

Sob essa perspectiva, os indicadores educacionais operam como mecanismos de indução de comportamentos institucionais. As escolas passam a ajustar rotinas, currículos e estratégias pedagógicas em função das exigências dos sistemas avaliativos, o que evidencia o caráter normativo desses instrumentos. Mais do que apenas orientar, esses dispositivos delimitam o campo de ação das instituições, estabelecendo parâmetros que condicionam, de forma crescente, o funcionamento escolar (Scherer, 2021).

Esse movimento está diretamente associado à intensificação das dinâmicas de responsabilização. A centralidade atribuída aos resultados, frequentemente expressa em rankings, metas e comparações públicas, produz um ambiente de pressão contínua sobre gestores, professores e estudantes. Como desdobramento, o desempenho mensurável passa a orientar práticas e decisões institucionais, muitas vezes em detrimento de processos formativos de médio e longo prazo (Dolenscko, 2023).

No interior desse contexto, observa-se uma tendência à reorganização curricular orientada pela lógica da mensuração. Conteúdos e habilidades passíveis de avaliação padronizada passam a ser priorizados, enquanto outras dimensões da formação, menos suscetíveis à quantificação, tendem a ser secundarizadas. Esse processo contribui para o estreitamento curricular, ao mesmo tempo em que redefine os critérios de relevância pedagógica, subordinando-os às exigências dos sistemas avaliativos (Dolenscko, 2023).

Esse estreitamento curricular consolida e reitera a permanência de práticas pedagógicas tradicionais e tecnicistas, as quais se distanciam de uma concepção crítica, emancipatória e integral da educação. Ao privilegiar conteúdos diretamente associados ao desempenho em avaliações externas, a escola corre o risco de reduzir sua função social à preparação para testes, deslocando para segundo plano dimensões fundamentais da formação humana, como a criatividade, a participação democrática, a leitura crítica da realidade, a sensibilidade ética e o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Nesse sentido, a performatividade não atua apenas sobre os resultados educacionais, mas também sobre os modos de ser, agir e planejar no interior das escolas. Professores e gestores passam a organizar suas práticas sob a vigilância permanente dos indicadores, internalizando metas e parâmetros externos como referências centrais de qualidade. Desse modo, a cultura da avaliação tende a transformar-se em cultura do desempenho, produzindo efeitos sobre a autonomia docente, sobre a gestão escolar e sobre as formas de reconhecimento do trabalho pedagógico.

Assim, a performatividade educacional revela-se como um dispositivo de regulação que ultrapassa a dimensão técnica da avaliação. Ela produz modos específicos de organização institucional, redefine prioridades pedagógicas e estabelece formas de responsabilização que incidem diretamente sobre os sujeitos escolares. Por essa razão, torna-se necessário problematizar os limites de políticas avaliativas centradas exclusivamente em resultados mensuráveis, sobretudo quando implementadas em contextos marcados por desigualdades sociais, territoriais e educacionais.

Esse estreitamento curricular consolida e reitera a permanência de práticas pedagógicas tradicionais e tecnicistas, as quais se distanciam do acompanhamento integral do desenvolvimento estudantil, conforme assevera Fernandes:

(...) continuam a prevalecer modelos de avaliação pouco integrados no ensino e na aprendizagem, mais orientados para a atribuição de classificações do que para a análise do que os alunos sabem e fazem, para a compreensão das suas dificuldades e para a ajuda à sua superação. (Fernandes, 2005, p. 15)

A performatividade incide, ainda, sobre a própria definição dos objetivos da escola. A educação, tradicionalmente compreendida em sua dimensão formativa, social e cultural, passa a ser progressivamente orientada por metas de desempenho e critérios de eficiência. Com isso, consolida-se uma racionalidade gerencial que reconfigura não apenas a organização escolar, mas também os sentidos atribuídos ao processo educativo (Corrêa; Cervi, 2020).

Além de seus efeitos sobre as práticas e a organização institucional, a performatividade contribui para a produção de formas específicas de regulação do trabalho docente. Ao vincular resultados a mecanismos de avaliação e responsabilização, esses dispositivos tendem a intensificar práticas de controle, ao mesmo tempo em que restringem a autonomia profissional. Nesse cenário, a ação pedagógica passa a ser progressivamente orientada por referenciais externos, redefinindo os modos de atuação dos sujeitos no interior da escola (Corrêa; Cervi, 2020).

Os desempenhos (de indivíduos ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de 'qualidade' ou ainda 'momentos' de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação. (Ball, 2002, p. 4).

Para além das dimensões organizacionais e operacionais, a performatividade incide sobre a constituição dos próprios sujeitos no interior das instituições escolares. Ao subordinar a prática docente a critérios externos de avaliação e validação, esses dispositivos tendem a deslocar o sentido da ação pedagógica, que passa a ser orientada pela necessidade de demonstrar resultados e atender a padrões previamente definidos. Nesse processo, conforme argumenta Ball (2005), a lógica performativa contribui para a emergência de formas de “pós-profissionalismo”, nas quais o reconhecimento do trabalho docente deixa de se ancorar no julgamento ético e na reflexão pedagógica e passa a depender da conformidade a métricas e dispositivos de auditoria. Como desdobramento, redefinem-se as práticas, bem como as formas de envolvimento e identificação dos professores com seu próprio trabalho.

Desse modo, a análise da performatividade exige reconhecer que os indicadores não são instrumentos neutros, mas dispositivos que produzem efeitos concretos sobre a realidade educacional. Ao influenciarem comportamentos, decisões e prioridades

institucionais, esses mecanismos participam ativamente da redefinição das práticas escolares e dos próprios sentidos atribuídos à educação.

2.3. Avaliação, Equidade e Justiça Educacional


A avaliação educacional é central nos sistemas de ensino e, com frequência, é mobilizada como instrumento de promoção da qualidade e da equidade. Contudo, uma análise mais atenta de seus modos de operacionalização evidencia que esses dispositivos também podem contribuir para a reprodução de desigualdades preexistentes. Isso ocorre porque, ao se estruturarem com base em parâmetros padronizados, muitos processos avaliativos desconsideram as distintas condições sociais, econômicas e culturais dos estudantes, produzindo uma homogeneização que não corresponde à diversidade dos contextos educacionais (Sampaio; Leite, 2022).

A relação entre avaliação e desigualdade torna-se evidente quando se observam os diferentes pontos de partida dos estudantes. Aqueles oriundos de contextos socialmente favorecidos tendem a dispor de maiores recursos materiais e simbólicos, o que favorece seu desempenho nos sistemas avaliativos. Em contrapartida, estudantes pertencentes a grupos historicamente marginalizados enfrentam barreiras que raramente são incorporadas aos critérios de avaliação. Como desdobramento, os resultados acabam por refletir e, em certa medida, legitimar desigualdades já existentes no interior do sistema educacional (Sousa Neto, 2025).

Essa dinâmica evidencia que a avaliação pode operar como um mecanismo indireto de exclusão escolar. Quando orientada

predominantemente por critérios classificatórios, tende a reforçar processos como repetência, evasão e desengajamento. A recorrente exposição a resultados negativos pode produzir efeitos sobre a autoimagem dos estudantes, contribuindo para a internalização de trajetórias de fracasso escolar e comprometendo sua permanência e participação nas atividades educativas (Sousa Neto, 2025).

No âmbito das práticas institucionais, a centralidade atribuída ao desempenho pode ainda induzir estratégias que aprofundam a desigualdade no interior das próprias escolas. A busca por melhores resultados em indicadores educacionais pode levar à priorização de estudantes com maior probabilidade de sucesso, em detrimento daqueles que demandam maior suporte pedagógico. Esse movimento, frequentemente invisibilizado, reforça lógicas seletivas e tensiona o princípio da educação como direito universal (Jesus; Azevedo, 2020).



Uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica. (Sordi, 2001 p. 173)

À luz da justiça educacional, torna-se necessário tensionar a concepção de equidade que orienta os sistemas avaliativos. Mais do que tratar os estudantes de forma homogênea, a equidade implica reconhecer diferenças e garantir condições diferenciadas de aprendizagem. Nessa perspectiva, a avaliação pode assumir um papel estratégico ao identificar necessidades específicas e subsidiar

práticas pedagógicas mais responsivas às desigualdades (Jesus; Azevedo, 2020).

Nesse prisma, a discussão sobre equidade educacional pode ser aprofundada a partir da noção de capacidades, que desloca o foco da análise das condições formais de acesso para as possibilidades reais de aprendizagem dos sujeitos. Conforme argumenta Sen (2000), o desenvolvimento deve ser compreendido como expansão das liberdades substantivas, o que implica considerar os recursos disponíveis e as condições efetivas que permitem aos indivíduos converter esses recursos em oportunidades concretas. Aplicada ao campo educacional, essa perspectiva evidencia que estudantes submetidos a condições desiguais não dispõem das mesmas possibilidades de alcançar determinados desempenhos, ainda que sejam avaliados por critérios comuns. Assim, a equidade passa a exigir não apenas igualdade de tratamento, mas a consideração das diferentes capacidades de realização presentes nos contextos escolares.

Sob esse enfoque, ganham relevo as práticas avaliativas de caráter formativo e diagnóstico, que deslocam o foco da classificação para o acompanhamento dos processos de aprendizagem. Ao possibilitar a identificação de dificuldades e a orientação de intervenções pedagógicas, essas abordagens ampliam o potencial da avaliação como instrumento de apoio à aprendizagem, contribuindo para a construção de trajetórias escolares mais equitativas (Silva *et al.*, 2025).

[...] diversidade e heterogeneidade que caracterizam hoje o universo de alunos exigem cada vez mais às escolas, e, em particular, aos professores, a mobilização de práticas pedagógicas diferenciadas que vão ao encontro das necessidades de todos os alunos. (Gaitas; Silva, 2010, p. 12)

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de compreender a avaliação para além de sua função classificatória, assumindo-a como prática de investigação dos processos de aprendizagem. Nessa perspectiva, Esteban (2002) argumenta que a avaliação, quando orientada por critérios rígidos de mensuração, tende a simplificar a complexidade do processo educativo, reduzindo-o a categorias como acerto e erro. Em contraposição, a autora propõe uma abordagem que reconhece a heterogeneidade das trajetórias escolares e a ambivalência dos percursos de aprendizagem, nos quais saberes e não-saberes coexistem. Essa compreensão desloca o foco da avaliação dos resultados finais para os processos em construção, permitindo que dimensões frequentemente invisibilizadas pelas práticas tradicionais se tornem objeto de análise e intervenção pedagógica.

A análise da avaliação em sua relação com a equidade exige reconhecer tanto seus limites quanto suas possibilidades. Se, por um lado, pode reforçar desigualdades e processos de exclusão, por outro, também pode ser resignificada como instrumento de promoção da justiça educacional. Esse deslocamento depende de políticas e práticas que incorporem uma perspectiva crítica,

comprometida com a inclusão, a valorização da diversidade e a garantia do direito à aprendizagem.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa adota a abordagem qualitativa, de caráter teórico-analítico, orientada pela investigação do IDEB enquanto política pública de avaliação e instrumento de regulação da educação básica. O estudo parte do entendimento de que a análise das políticas avaliativas exige considerar seus fundamentos normativos, seus pressupostos teóricos e suas repercussões nas práticas escolares, na organização curricular, na gestão do trabalho docente e na produção de desigualdades educacionais (Gil, 2008).

A estratégia metodológica estrutura-se na articulação entre revisão bibliográfica e análise documental. A revisão bibliográfica contempla produções acadêmicas que discutem avaliação educacional, performatividade, regulação, responsabilização, gestão por resultados, equidade e desigualdade educacional. Esses estudos constituem a base teórica para examinar as formas pelas quais as avaliações em larga escala, especialmente o IDEB, passam a orientar práticas pedagógicas, redefinir prioridades curriculares e influenciar decisões institucionais.

A análise documental volta-se à consideração de documentos e normativas relacionados às políticas de avaliação da educação básica, especialmente aqueles que fundamentam a organização do IDEB, as avaliações externas e os mecanismos de responsabilização associados ao desempenho. Esses materiais são compreendidos como expressões das formas contemporâneas de regulação educacional, pois permitem identificar diretrizes, metas e

racionalidades que sustentam a centralidade dos indicadores nas políticas públicas.

No que se refere aos procedimentos de análise, adota-se a abordagem interpretativa, orientada por categorias teóricas previamente definidas: avaliação educacional, performatividade, regulação das práticas escolares, gestão por resultados, políticas de bonificação, equidade e desigualdade educacional. Essas categorias estruturam a leitura dos materiais bibliográficos e documentais, permitindo examinar o IDEB como dispositivo que induz práticas, reconfigura prioridades curriculares, intensifica pressões institucionais e participa da produção ou do aprofundamento de desigualdades educacionais.

Desse modo, a pesquisa não tem como finalidade mensurar estatisticamente os resultados do IDEB, tampouco comparar numericamente o desempenho de redes, escolas ou estudantes. Seu propósito consiste em problematizar as repercussões do índice a partir da literatura especializada e dos documentos que orientam as políticas avaliativas. A abordagem adotada possibilita compreender o IDEB para além de sua função técnica de mensuração, evidenciando seu papel como instrumento de regulação, performatividade e indução de práticas, bem como suas implicações para o cotidiano escolar, a organização curricular, a distribuição de recursos e a equidade na educação básica.~

4. EFEITOS DO IDEB NA ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS ESCOLARES

4.1. Redefinição das Práticas Pedagógicas

A redefinição das práticas pedagógicas, no âmbito das políticas educacionais contemporâneas, relaciona-se à centralidade assumida pelos processos avaliativos na organização dos sistemas de ensino. Nesse contexto, o ensino tende a se orientar pela lógica da mensuração, o que implica uma reconfiguração das estratégias didáticas em direção a resultados quantificáveis. Essa dinâmica favorece a priorização de conteúdos recorrentes nas avaliações externas, conferindo maior visibilidade a determinadas habilidades em detrimento de outras dimensões da formação escolar. Como resultado, o planejamento pedagógico passa a se organizar em torno daquilo que é passível de avaliação padronizada, enquanto conhecimentos não contemplados nesses instrumentos tendem a perder espaço (Paixão *et al.*, 2026).

A ênfase no desempenho também contribui para a consolidação de práticas voltadas à preparação para exames, expressas no uso recorrente de exercícios padronizados, simulados e treinamentos específicos. Esse movimento tende a restringir a adoção de abordagens pedagógicas de caráter investigativo, crítico e contextualizado, limitando a diversidade de experiências de aprendizagem no cotidiano escolar. No plano do trabalho docente, observam-se reconfigurações importantes. As práticas de ensino passam a ser ajustadas em função das exigências avaliativas, o que pode implicar restrições à autonomia pedagógica. Nesse cenário, o planejamento tende a se orientar por metas de desempenho previamente estabelecidas, redefinindo os critérios de organização da ação docente (Moura *et al.*, 2025).

Emergem, assim, tensões entre a avaliação formativa e a lógica do desempenho. Enquanto a primeira se orienta pelo acompanhamento contínuo dos processos de aprendizagem, a

segunda priviligia resultados imediatos e mensuráveis. Essa inflexão tende a deslocar o sentido da avaliação, reduzindo seu potencial como instrumento de mediação pedagógica e acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes. Como desdobramento, práticas avaliativas voltadas à identificação de dificuldades e à promoção de aprendizagens significativas podem ser progressivamente fragilizadas. A avaliação passa, então, a operar prioritariamente como mecanismo de verificação de resultados, em detrimento de sua dimensão formativa (Medeiros *et al.*, 2024).

As metodologias de ensino têm-se ajustado sob a lógica de resultados mensuráveis. Sistemas apostilados oferecidos a escolas costumam incluir simulados e cronogramas rígidos, pressionando os docentes a acelerar a transmissão dos conteúdos para cumprir metas de desempenho em exames padronizados. Ortiz, Neto e Denardin (2023) observaram que esses materiais induzem “*um ritmo acelerado de transmissão de informações*” e orientam o ensino para obtenção de resultados mensuráveis em provas como vestibulares e o ENEM. Em sala de aula, isso significa priorizar exercícios voltados para simulados e revisões de conteúdo recorrente nas avaliações externas.

Conforme Bego e Terrazzan (2015) destacam, as apostilas desses sistemas apresentam conteúdos mais sucintos do que os livros didáticos tradicionais e dão forte ênfase na preparação para vestibulares, com diversos exercícios padronizados. Logo, a rotina escolar passa a girar em torno de simulados e listas de exercícios, reduzindo a variedade de estratégias pedagógicas mais investigativas ou contextualizadas (por exemplo, projetos interdisciplinares ou leituras críticas) em favor de abordagens conteudistas e expositivas.

Nesse contexto, os professores enfrentam cronogramas fixos de ensino impostos pelo material apostilado. Cada conteúdo é fragmentado em tópicos breves com prazos estritos, conforme definido pela editora do sistema. Silva (2013) relata que a pressão para *“terminar o conteúdo dentro do tempo estabelecido”* leva docentes a acelerarem as aulas, comprometendo a profundidade do aprendizado. Como consequência, tarefas de ensino que antes poderiam ser ajustadas às necessidades da turma tornam-se uma rotina mecânica de *“fechar o conteúdo”* no prazo estipulado. Em vez de planejar atividades criativas ou interdisciplinares, muitos professores concentram-se em repassar o material básico e em treinar os alunos para as provas, sacrificando a autonomia pedagógica e a reflexão crítica em sala de aula.

Essas mudanças ilustram uma redefinição das práticas pedagógicas: o ensino passa a valorizar sobretudo a memorização e a execução de exercícios similares aos das avaliações externas. Em vez de mediações formativas e diversificadas, prevalecem aulas centradas em simulados e apostilas, cujo objetivo principal é fazer os estudantes obterem resultados numéricos em testes padronizados. Essa lógica produtivista, orientada por metas de desempenho, desloca o papel da avaliação de ferramenta diagnóstica para mecanismo de controle e accountability. Práticas avaliativas formativas e de identificação de dificuldades tendem a ser deixadas de lado, dado que o foco recai sobre resultados imediatos e competitivos.

4.2. Impactos na Organização Curricular: Carga Horária por Disciplina

A organização curricular constitui uma das dimensões mais sensíveis aos efeitos das políticas de avaliação em larga escala. No contexto da educação básica brasileira, a centralidade conferida aos indicadores de desempenho, especialmente ao IDEB, tende a repercutir na distribuição do tempo escolar, na priorização de determinados componentes curriculares e na redefinição das áreas consideradas estratégicas pelas redes de ensino. Embora o IDEB não determine diretamente a carga horária das disciplinas, sua associação às avaliações externas, sobretudo em Língua Portuguesa e Matemática, contribui para fortalecer uma racionalidade curricular orientada por resultados mensuráveis.

No Ensino Fundamental, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece a carga horária mínima anual de 800 horas, distribuídas em, no mínimo, 200 dias de efetivo trabalho escolar. A LDB também determina que os currículos contemplem uma base nacional comum, articulada à parte diversificada, abrangendo obrigatoriamente o estudo da Língua Portuguesa, da Matemática, do conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. Além disso, a Arte e a Educação Física constituem componentes curriculares obrigatórios da educação básica, enquanto a Língua Inglesa deve ser ofertada a partir do sexto ano do Ensino Fundamental (Brasil, 1996).

Apesar da obrigatoriedade legal desses componentes, a pressão produzida pelas avaliações externas pode induzir uma hierarquização interna do currículo. Como o IDEB resulta da combinação entre desempenho em avaliações padronizadas e taxas de aprovação, os componentes diretamente avaliados tendem a adquirir maior centralidade no planejamento escolar. Assim, Língua Portuguesa e Matemática passam a concentrar esforços

pedagógicos, programas de reforço, simulados, materiais específicos e maior atenção da gestão, ao passo que áreas como Arte, Educação Física, Ciências Humanas e outras dimensões formativas podem ser secundarizadas no cotidiano escolar.

Essa dinâmica torna-se ainda mais evidente no Ensino Médio, etapa marcada por intensas alterações normativas e curriculares nos últimos anos. A Lei nº 13.415/2017 reorganizou essa etapa ao instituir a Formação Geral Básica e os itinerários formativos, fixando, na prática, um teto de 1.800 horas para a Formação Geral Básica e ampliando o espaço destinado à parte flexível do currículo. Posteriormente, a Lei nº 14.945/2024 redefiniu essa organização, estabelecendo carga horária mínima total de 2.400 horas para a Formação Geral Básica e 600 horas mínimas para os itinerários formativos, ressalvadas as especificidades da formação técnica e profissional (Brasil, 2024).

Ainda que a Lei nº 14.945/2024 tenha buscado recompor parte da carga horária da Formação Geral Básica, estudos recentes indicam que essa recomposição não ocorreu de maneira uniforme entre os componentes curriculares. Levantamento da Rede Escola Pública e Universidade aponta que, após as reformas de 2017 e 2024, a Formação Geral Básica apresentou redução líquida média de 13,7% em relação ao período anterior às reformas. O mesmo estudo evidencia variações distintas entre as disciplinas: Língua Portuguesa apresentou redução líquida de 10,6%; Matemática, de 3,9%; Educação Física, de 22,0%; Língua Inglesa, de 11,9%; Sociologia, de 15,0%; Filosofia, de 8,9%; e Língua Espanhola, de 71,7%. Em sentido diverso, Arte apresentou crescimento médio de 16,7%, embora partindo de uma carga horária historicamente reduzida (REPU et al., 2025).

Esses dados revelam que a recomposição curricular posterior à reforma de 2024 não eliminou os desequilíbrios produzidos no período anterior. Ao contrário, em diversas redes estaduais, a reorganização da carga horária manteve forte concentração em Língua Portuguesa e Matemática, componentes mais diretamente associados ao desempenho em avaliações externas. Desse modo, a política curricular passa a dialogar com a lógica da performatividade, na qual aquilo que é medido tende a ser mais valorizado, enquanto componentes menos presentes nos sistemas avaliativos ocupam posição mais frágil na estrutura curricular.

A tabela a seguir apresenta, de forma sintética, as variações médias identificadas na carga horária da Formação Geral Básica do Ensino Médio, considerando o período anterior à reforma de 2017 e a reorganização posterior à Lei nº 14.945/2024.

Disciplina	Ensino Fundamenta I	Ensino Médio (2017 → 2024)	Variação aproximada (%)	Fontes
Português	Obrigatório (LDB)	-10,6% (líquido)	-10%	REPU (2025)
Matemática	Obrigatório (LDB)	-3,9% (líquido)	-4%	REPU (2025)
Ciências (Física, Química, Biologia)	Obrigatório (LDB)	Física -12,7% Química - 14,3% Biologia - 12,4% (líquidas)	-10% a -15%	REPU (2025)
História	Obrigatório (LDB)	-10,6% (líquido)	-11%	REPU (2025)

Geografia	Obrigatório (LDB)	-12,2% (líquido)	-12%	REPU (2025)
Artes	Obrigatório (LDB)	+16,7% (líquido)	+17%	REPU (2025)
Educação Física	Obrigatório (LDB)	-22,0% (líquido)	-22%	REPU (2025); PL 3209/25
Inglês (L. Estr.)	Obrigatório (BNCC a partir do 6º ano)	-11,9% (líquido)	-12%	REPU (2025)
Espanhol (L. Estr.)	Optativo (LDB a partir da 5ª série)	-71,7% (líquido)	-72%	REPU (2025)
Filosofia	Não ofertada no Fundamenta I	-8,9% (líquido)	-9%	REPU (2025)
Sociologia	Não ofertada no Fundamenta I	-15,0% (líquido)	-15%	REPU (2025)
Ensino Religioso	Optativo (LDB, EF)	Optativo (EM)	depende da rede	LDB 9394/96

A leitura desses dados exige cautela. As alterações na carga horária não decorrem exclusivamente do IDEB, mas de um conjunto mais amplo de reformas curriculares, escolhas administrativas das redes estaduais e políticas de gestão por resultados. Contudo, a centralidade dos indicadores educacionais contribui para reforçar a valorização dos componentes diretamente avaliados, especialmente Língua Portuguesa e Matemática. Nesse sentido, o IDEB atua como parte de um sistema mais amplo de indução curricular, no qual

metas, avaliações externas e indicadores sintéticos passam a orientar prioridades pedagógicas e decisões institucionais.

Do ponto de vista pedagógico, essa reorganização curricular pode produzir efeitos relevantes sobre a formação integral dos estudantes. A redução ou fragilização de componentes como Educação Física, Sociologia, Filosofia, Geografia, História, Língua Espanhola e demais áreas não diretamente associadas aos exames padronizados tende a limitar experiências formativas de natureza estética, corporal, cultural, científica, ética e política. Com isso, o currículo corre o risco de se estreitar em torno de competências avaliáveis, enfraquecendo dimensões fundamentais da educação básica.

Além disso, a distribuição desigual da carga horária entre disciplinas pode aprofundar desigualdades educacionais e territoriais. Redes com maior capacidade técnica, financeira e pedagógica podem organizar matrizes mais equilibradas e diversificadas, enquanto redes mais vulneráveis tendem a aderir a arranjos curriculares mínimos, fortemente orientados por exigências legais e metas de desempenho. Assim, a flexibilização curricular, quando não acompanhada de mecanismos de controle social, financiamento adequado e compromisso com a formação integral, pode ampliar assimetrias entre sistemas de ensino e entre estudantes de diferentes contextos sociais e regionais.

Dessa forma, os impactos do IDEB e das avaliações externas na organização curricular não devem ser compreendidos apenas pela presença ou ausência formal de disciplinas nas matrizes. É necessário observar como o tempo escolar é distribuído, quais componentes recebem maior centralidade, que áreas são secundarizadas e como essas escolhas repercutem no direito dos

estudantes a uma formação ampla, crítica e integral. A análise da carga horária por disciplina, portanto, evidencia que a política de avaliação, ao induzir prioridades, também participa da definição concreta do currículo vivido nas escolas.

4.3. Pressões Institucionais e Trabalho Docente

As pressões institucionais sobre o trabalho docente intensificam-se no contexto de políticas educacionais orientadas por resultados, nas quais o desempenho dos estudantes passa a operar como principal parâmetro de qualidade. Nesse cenário, consolida-se uma lógica de monitoramento contínuo que incide diretamente sobre a organização do trabalho escolar, modificando o cotidiano docente e os critérios que orientam a prática pedagógica. Essa reconfiguração não se restringe ao plano técnico-organizacional, alcançando também as condições subjetivas do exercício profissional. A ampliação das demandas, associada à cobrança por resultados e à fragilização de condições institucionais de apoio, contribui para a intensificação de processos de desgaste profissional. Situações de estresse, ansiedade e adoecimento psíquico emergem como expressões desse contexto, afetando não apenas os docentes, mas também a dinâmica escolar e as condições de ensino (Silva, 2025).

Sob a lente da performatividade, esse desgaste psíquico é diretamente alimentado pela destituição da autonomia do professor, que passa a ter sua identidade profissional julgada e valorizada de acordo com critérios puramente mercantis de produtividade, como bem teoriza Stephen Ball:

(...) É esperado que os professores organizem e dirijam seu trabalho em função dos indicadores de resultados, que possam mostrar o bom desempenho da sua instituição. Dessa forma, passam a ser julgados em termos de sua contribuição na ampliação do valor de mercado da instituição a que pertencem. Esses julgamentos, em muitos casos, têm sido estendidos ao mercado interno que se desenvolve nas escolas, mudando as formas como os professores são avaliados e valorizados. De maneira crescente, os professores estão submetidos ao monitoramento, à vigilância, ao julgamento e às comparações realizadas pelo sistema de mercado das escolas. Há pouca oportunidade e espaço em tais sistemas para eles perceberem ou debaterem sobre seus valores, que ficam à margem no sistema de mercado escolar, no qual tem importância apenas o que funciona para a instituição. Qualquer coisa a mais é apenas retórica (Ball, 2004, p.14- 15).

Observa-se, nesse contexto, um processo de intensificação do trabalho docente. Para além das atividades de ensino, ampliam-se as exigências relacionadas ao preenchimento de registros, à análise de dados avaliativos e à preparação específica para exames. Esse conjunto de demandas reconfigura a carga de trabalho e exige dos professores um contínuo ajuste às exigências institucionais, frequentemente sem a correspondente ampliação de suporte ou condições de atuação. As metas de desempenho, geralmente definidas por instâncias externas, assumem centralidade na

organização do trabalho escolar. Ao estabelecer parâmetros quantitativos a serem alcançados, essas metas passam a orientar o planejamento pedagógico e a redefinir prioridades institucionais. Nesse processo, o trabalho docente tende a ser progressivamente subordinado a objetivos previamente fixados, deslocando o foco da ação pedagógica para o alcance de resultados mensuráveis (Salustiano, 2024).

A tendência é de que ocorra uma competição desenfreada pelo bom desempenho, como se fosse uma competição para quem ganha mais no mercado. A possibilidade de um trabalho coletivo, que tenha como critério o entorno escolar e os profissionais envolvidos, fica comprometida pelo imperioso alcance de metas (Hypolito, 2010, p. 1348)

Simultaneamente, intensifica-se um ambiente de vigilância e controle, no qual os professores passam a ser avaliados, ainda que indiretamente, pelos resultados obtidos pelos estudantes. Esse processo interfere na autonomia docente e orienta as práticas pedagógicas segundo referenciais externos vinculados aos sistemas avaliativos. Como consequência, fortalece-se a lógica da responsabilização docente, que atribui ao professor o desempenho escolar e minimiza a influência de fatores estruturais, como condições socioeconômicas dos estudantes, infraestrutura escolar e políticas públicas. Tal redução simplifica a complexidade do processo educativo e contribui para a produção de sentimentos de sobrecarga e responsabilização individualizada (Pires, 2021).

Esse processo de individualização do fracasso escolar atua de forma perversa, transferindo para os ombros do professorado a culpa pelas deficiências macroeconômicas e estruturais do Estado, dinâmica discutida por Álvaro Hypolito:

[...] introduzem um volume de novos requisitos que o professorado passa a se sentir responsabilizado e culpado pelo seu desempenho, medido e avaliado desde fora do que acontece no seu espaço de trabalho, impelido a obter mais formação e buscar privadamente alternativas para melhorar seu desempenho, como se isso não fosse responsabilidade do coletivo escolar e do sistema de ensino. (Hypolito, 2011, p.13)

Esses elementos indicam que a centralidade da avaliação nas políticas educacionais contemporâneas opera como mecanismo de regulação do trabalho docente, redefinindo suas condições, finalidades e formas de controle. Nesse sentido, torna-se necessário problematizar os limites dessa lógica, especialmente no que se refere à tensão entre responsabilização e autonomia, bem como às implicações para a qualidade do ensino e para as condições de exercício da docência.

5. POLÍTICAS DE BONIFICAÇÃO E EFEITOS DISTRIBUTIVOS

5.1. Políticas de Incentivo e Bonificação

As políticas de incentivo e bonificação consolidaram-se, nas últimas décadas, como instrumentos de indução de desempenho no âmbito das políticas educacionais. Fundamentadas na associação entre resultados e recompensas, essas estratégias partem do pressuposto de que estímulos materiais ou simbólicos podem mobilizar escolas e profissionais a melhorar indicadores de aprendizagem. Nesse contexto, o desempenho educacional passa a assumir centralidade na definição de critérios de reconhecimento institucional. Professores, equipes gestoras e unidades escolares tornam-se elegíveis a incentivos financeiros ou formas de valorização simbólica a partir do alcance de metas previamente estabelecidas, geralmente vinculadas às avaliações em larga escala. Como resultado, os indicadores passam a ocupar posição estratégica na organização das dinâmicas escolares (Ferreira, 2020).

Contudo, sob o discurso de uma meritocracia justa, as gratificações variáveis muitas vezes ocultam a defasagem salarial histórica da categoria. Essa lógica acaba enfraquecendo a mobilização coletiva dos profissionais da educação, conforme apontam Barreto e Leher:

Materialmente, os docentes foram forçados a aceitar gratificações de desempenho que, pretensamente, premiam os “mais capazes” e “produtivos”. Com isso, os salários permaneceram sem reajustes ou com correções muito inferiores à inflação, e somente a fração variável teve alguma recomposição. Assim, por meio de estratégias de avaliação, o controle da disciplina do trabalho pelos governos tornou-se muito mais intenso, e a luta dos sindicatos tornaram-se mais complexas. Do ponto de vista simbólico, os professores foram reiteradas vezes acusados de corporativismo, em um processo desqualificador que resultou na construção de uma imagem extremamente negativa para a categoria (Barreto; Leher, 2003, p. 41).

A lógica que sustenta essas políticas aproxima-se de modelos gerenciais orientados por princípios de eficiência, produtividade e mensuração de resultados. Nessa perspectiva, o desempenho dos estudantes, especialmente aquele passível de quantificação, converte-se em critério de legitimação institucional e de distribuição de recursos. Os indicadores deixam de funcionar apenas como instrumentos de acompanhamento e passam a orientar decisões administrativas e financeiras, intensificando a vinculação entre resultados e investimento público. Em determinados arranjos, o financiamento educacional torna-se condicionado ao cumprimento de metas, subordinando-se a critérios de desempenho e redefinindo as bases de organização e gestão educacional (Souza, 2019).

No entanto, essa racionalidade produz efeitos diferenciados nos contextos escolares. Instituições situadas em cenários de maior vulnerabilidade social enfrentam condições mais adversas para atingir metas padronizadas, o que pode restringir seu acesso a incentivos e recursos adicionais. Como consequência, mecanismos concebidos para estimular melhorias podem contribuir para a reprodução ou o aprofundamento de desigualdades educacionais. Além disso, a associação entre desempenho e bonificação induz práticas orientadas ao alcance de metas, levando professores e gestores a priorizarem estratégias diretamente vinculadas aos indicadores avaliativos. Esse processo tende a estreitar as finalidades educativas, subordinando práticas pedagógicas a objetivos mensuráveis e intensificando pressões sobre a organização do trabalho docente (Serichelli, 2023).

5.2. Distribuição Desigual de Recursos Educacionais

A distribuição de recursos educacionais constitui um dos principais fatores para a compreensão das desigualdades nos sistemas de ensino. Longe de se configurar como um processo neutro, a alocação de investimentos tende a reproduzir condições históricas, sociais e econômicas preexistentes, influenciando diretamente as condições de oferta educacional. Nesse contexto, observa-se a concentração de recursos em determinadas redes e instituições, especialmente aquelas localizadas em regiões mais desenvolvidas ou que já apresentam melhores indicadores educacionais. Esse padrão pode estar associado tanto a critérios de desempenho quanto à maior capacidade institucional de captação e gestão de recursos, contribuindo para a manutenção de assimetrias educacionais (Sousa *et al.*, 2022).

Em contrapartida, escolas situadas em contextos de maior vulnerabilidade social enfrentam limitações persistentes relacionadas à infraestrutura, à disponibilidade de materiais didáticos e ao suporte pedagógico, o que restringe as possibilidades de desenvolvimento do trabalho escolar e amplia desafios nos processos de ensino e aprendizagem. Essas desigualdades também assumem uma dimensão territorial relevante, especialmente em países marcados por forte heterogeneidade regional, como o Brasil. Regiões com maior desenvolvimento socioeconômico tendem a concentrar melhores condições educacionais e maior acesso a políticas públicas de qualidade, enquanto outras permanecem submetidas a limitações estruturais que reforçam as disparidades existentes (Chaves; Almeida, 2022).

Como resultado, essas disparidades repercutem nos resultados educacionais. Estudantes que frequentam escolas com menor disponibilidade de recursos enfrentam maiores obstáculos ao longo de sua trajetória escolar, o que se expressa em indicadores como desempenho acadêmico, permanência e conclusão dos estudos. Outro ponto relevante refere-se ao caráter cumulativo dessas desigualdades. A insuficiência de investimentos tende a produzir ciclos de desvantagem, nos quais baixos níveis de desempenho são reiteradamente associados à escassez de recursos, podendo, inclusive, ser mobilizados como justificativa para a manutenção de padrões desiguais de financiamento (Menezes; Bento; Garcia, 2023).

Nessa perspectiva, a distribuição de recursos não apenas reflete desigualdades preexistentes, mas também atua na sua reprodução, especialmente quando articulada a políticas orientadas por resultados. Ao vincular financiamento e desempenho, tais políticas podem reforçar mecanismos seletivos, direcionando investimentos

para contextos com maior capacidade de resposta aos indicadores e limitando o apoio às instituições que mais necessitam de recursos.

6. EXCLUSÃO EDUCACIONAL E GESTÃO DO DESEMPENHO

6.1. Estratégias Institucionais, Gestão do Desempenho e Invisibilização de Estudantes

As estratégias institucionais associadas às avaliações educacionais tornam-se mais evidentes em contextos nos quais os resultados assumem centralidade nas políticas públicas. Nessa configuração, as escolas passam a reorganizar suas formas de gestão, planejamento e funcionamento em função dos indicadores de desempenho, redefinindo prioridades institucionais e incidindo diretamente sobre o cotidiano escolar (Resende; Ferreira, 2021). Na perspectiva de Souza et al. (2024), a gestão escolar incorpora uma lógica de previsibilidade e controle dos resultados, orientada pela necessidade de evitar baixos desempenhos em exames externos e reduzir indicadores considerados institucionalmente negativos.

De acordo com Silva Filho (2026), tornam-se recorrentes, nesse cenário, diferentes estratégias voltadas à estabilização artificial dos resultados quantitativos, como o treinamento intensivo para provas, a priorização de conteúdos frequentemente cobrados e o acompanhamento direcionado de estudantes com rendimento intermediário. Paralelamente, desenvolvem-se mecanismos mais sutis de diferenciação interna, relacionados à constituição de turmas selecionadas, à alocação estratégica de professores mais experientes e à mediação controlada das relações com as famílias. Como reiteram Souza et al. (2024), esses arranjos tendem a favorecer determinados grupos de estudantes e a contribuir para a melhoria

nominal dos indicadores institucionais, sem que isso represente, necessariamente, avanços generalizados na aprendizagem da comunidade escolar.

Ao analisarem as consequências segregadoras dessas práticas, Resende e Ferreira (2021) e Pereira, Obnseorg e Foltran (2025) destacam a invisibilização escolar dos estudantes com baixo desempenho. Por meio de mecanismos sutis, as rotinas institucionais terminam por privilegiar alunos com maior potencial de sucesso, relegando aqueles que enfrentam dificuldades a posições periféricas. Ademais, Pereira, Obnseorg e Foltran (2025) asseveram que essa exclusão pode se manifestar na menor participação desse grupo em exames de larga escala, seja por faltas recorrentes, seja por estratégias indiretas que reduzem sua presença nos dias de avaliação.

Segundo Abreu, Cruz e Soares (2023), essa invisibilização assume também uma dimensão pedagógica e simbólica de abandono. Quando as dificuldades de aprendizagem deixam de ser acompanhadas de forma sistemática e humanizada, ou quando esses estudantes são pouco incorporados às principais estratégias de ensino da escola, suas necessidades tornam-se secundárias no planejamento curricular. Como consequência, observa-se menor participação em atividades significativas e o direcionamento desses alunos para tarefas de menor complexidade cognitiva, o que restringe suas oportunidades de desenvolvimento acadêmico e consolida trajetórias escolares desiguais.

Forma-se, desse modo, um ciclo de exclusão que se retroalimenta no interior da escola: a redução das oportunidades reais de aprendizagem contribui para a manutenção das dificuldades que,

por sua vez, reforçam a posição marginal desses estudantes na sala de aula e nas demais práticas escolares. Essa dinâmica evidencia que a exclusão contemporânea não se expressa apenas por vias tradicionais e visíveis, como a evasão ou o abandono escolar, mas também opera de forma silenciosa, por meio de processos internos de marginalização pedagógica que limitam o acesso efetivo dos sujeitos aos recursos educacionais disponíveis.

Conforme adverte Silva Filho (2026), as implicações desse processo gerencial revelam uma tensão ética e política significativa em relação ao princípio da equidade. Embora os discursos educacionais oficiais enfatizem a inclusão e a garantia do direito à educação, as práticas cotidianas orientadas predominantemente por resultados tendem a concentrar esforços institucionais nos estudantes com maior potencial de elevar os indicadores, deslocando para as margens justamente aqueles que mais necessitam de apoio pedagógico e investimentos diferenciados.

Assim, a invisibilização dos estudantes com baixo desempenho não constitui mero efeito secundário das políticas avaliativas; ao contrário, integra uma lógica estrutural de regulação baseada na performatividade e no desempenho mensurável. Essa lógica produz hierarquizações internas que impactam diretamente as oportunidades reais de aprendizagem, a permanência escolar e o sucesso da trajetória educativa dos sujeitos.

6.2. Avaliação, Equidade e Direito à Educação: Desafios da Justiça Distributiva nos Sistemas Educacionais

A relação entre avaliação, equidade e direito à educação exige compreender os processos avaliativos para além de sua função

técnica de mensuração, situando-os como mecanismos reguladores dos sistemas de ensino. Nesse cenário, conforme Seabra et al. (2020), tais dispositivos repercutem diretamente nas trajetórias escolares, condicionando a distribuição de insumos, recursos e oportunidades pedagógicas entre diferentes grupos sociais.

Evidencia-se, nesse contexto, a necessidade de distinguir igualdade e equidade. A igualdade pauta-se na aplicação de critérios homogêneos, enquanto a equidade pressupõe o reconhecimento das assimetrias de partida para assegurar condições efetivas de aprendizagem e sucesso escolar. No âmbito das políticas orientadas por resultados, essa diferenciação torna-se indispensável, uma vez que parâmetros padronizados tendem a desconsiderar as especificidades sociais, culturais, econômicas e territoriais que atravessam o cotidiano das escolas.

Sob esse prisma, a indagação sobre quais segmentos sociais efetivamente se beneficiam das políticas avaliativas assume centralidade no debate educacional. Instituições e estudantes que dispõem de melhores condições de infraestrutura, capital cultural consolidado e amplo acesso a recursos pedagógicos tendem a alcançar desempenhos estatísticos mais elevados. Como consequência, conforme elucidam Garcia e Michels (2021), esses grupos acabam concentrando prestígio institucional, incentivos meritocráticos e aportes adicionais de investimentos públicos.

Em contrapartida, Costa (2026) pondera que unidades escolares inseridas em contextos de vulnerabilidade social enfrentam barreiras persistentes para atingir metas uniformes, resultando em menor visibilidade institucional e no aprofundamento das disparidades territoriais. Desse modo, quando orientada exclusivamente por

critérios uniformes de desempenho, a avaliação pode referendar uma lógica de igualdade formal que invisibiliza desigualdades estruturais preexistentes.

Essa dinâmica compromete o reconhecimento das trajetórias plurais e dos diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes. Seus impactos excludentes incidem com maior severidade sobre sujeitos historicamente marginalizados, cujas realidades sociais e culturais nem sempre são consideradas pelas métricas oficiais. À luz dessa premissa, Santos, Lélis e Vale (2020) advertem que os processos avaliativos podem perder sua função formativa essencial, passando a operar como instrumentos de reprodução e legitimação das assimetrias sociais vigentes.

Diante dessa realidade, a discussão remete diretamente ao debate acerca da justiça distributiva e do direito substancial à educação. Promover equidade exige reconhecer que a garantia desse direito fundamental não se esgota na universalização do acesso, mas requer condições materiais reais de permanência, participação e aprendizagem. Sob essa ótica, conforme asseveram Moreira, Ferreira e Moreira (2025), a alocação de recursos pedagógicos e financeiros deve priorizar as necessidades específicas dos territórios vulneráveis.

Torna-se necessário, portanto, superar criticamente os modelos gerenciais de responsabilização criticados por Arnhold e Martins (2021), sobretudo quando esses modelos vinculam o apoio estatal estritamente aos resultados numéricos obtidos nos indicadores de desempenho. Em contextos desiguais, a distribuição de recursos orientada apenas pelo desempenho tende a favorecer quem já parte de melhores condições, enfraquecendo a função redistributiva da política educacional.

Por conseguinte, delinea-se a necessidade de redefinir o papel da avaliação no interior das políticas educacionais e das práticas cotidianas das escolas. Em vez de operar prioritariamente como mecanismo punitivo de classificação, controle burocrático ou premiação competitiva, a avaliação deve assumir caráter formativo, diagnóstico e redistributivo. Nessa perspectiva, a prática pedagógica passa a orientar-se pelo acompanhamento contínuo das trajetórias de aprendizagem e pela construção de intervenções responsivas às diferenças dos estudantes.

Logo, conforme sustentam Santos, Lélis e Vale (2020) e Arnhold e Martins (2021), os indicadores educacionais não devem servir apenas à comparação entre escolas, redes ou estudantes, mas à identificação das desigualdades presentes nos sistemas de ensino. Quando apropriados criticamente, podem subsidiar políticas públicas mais justas, capazes de direcionar recursos, apoio técnico e estratégias pedagógicas às instituições e aos sujeitos que mais necessitam.

À luz das discussões desenvolvidas ao longo deste estudo, depreende-se que a articulação entre avaliação, distribuição de insumos e escolhas de gestão produz impactos diferenciados sobre os sujeitos escolares. A invisibilização de estudantes vulneráveis, a concentração de recursos em contextos já favorecidos e a indução de práticas voltadas a resultados estatísticos evidenciam que a avaliação não é neutra. Seus usos políticos e suas finalidades institucionais podem tanto ampliar oportunidades educacionais quanto legitimar processos históricos de exclusão social.

Em última análise, a efetivação do direito à educação exige deslocar a centralidade da avaliação como mero instrumento de auditoria

quantitativa. Impõe-se a necessidade de ressignificá-la como prática pedagógica, política e social comprometida com os princípios da equidade, da justiça distributiva e da justiça territorial. Para a construção de redes de ensino verdadeiramente inclusivas, o Estado deve articular os processos avaliativos a políticas distributivas robustas, capazes de enfrentar desigualdades materiais, fortalecer escolas em territórios vulneráveis e garantir a todos os estudantes o direito à aprendizagem substantiva.

7. DISCUSSÃO GERAL: IDEB, EQUIDADE E PRODUÇÃO DE DESIGUALDADES

A análise do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), à luz das discussões desenvolvidas ao longo deste estudo, permite compreendê-lo para além de sua função de monitoramento da qualidade educacional, situando-o como dispositivo central na regulação dos sistemas de ensino. Nessa perspectiva, o índice não apenas expressa resultados, mas também participa ativamente da definição de prioridades, da organização das práticas escolares e da distribuição de recursos, produzindo efeitos concretos sobre a dinâmica educacional (Cunha; Guimarães, 2025).

A centralidade atribuída ao IDEB nas políticas públicas contribui para a consolidação de uma concepção de qualidade fortemente ancorada em indicadores quantitativos. Esse movimento redefine os critérios de avaliação do trabalho escolar, deslocando o foco de processos formativos mais amplos para resultados mensuráveis. Como evidenciado nas seções anteriores, essa reconfiguração incide diretamente sobre as práticas pedagógicas, a organização curricular e o trabalho docente, orientando-os por parâmetros externos, metas

de desempenho e expectativas institucionais de produtividade (Cunha; Guimarães, 2025).

Nesse contexto, a performatividade assume papel estruturante. Ao vincular resultados a mecanismos de reconhecimento, financiamento, bonificação e responsabilização, o IDEB induz comportamentos institucionais e estabelece formas específicas de controle sobre as escolas. A lógica de desempenho passa a organizar não apenas o que é ensinado, mas também como se ensina, para quem se ensina e sob quais condições. Desse modo, evidencia-se o caráter regulador das políticas avaliativas, que deixam de operar apenas como instrumentos diagnósticos e passam a interferir na própria constituição das práticas escolares (Cunha; Guimarães, 2025).

As contradições desse modelo tornam-se evidentes quando se considera sua relação com a equidade educacional. Embora o discurso oficial associe o IDEB à melhoria da qualidade e à redução das desigualdades, sua operacionalização tende a favorecer contextos que já dispõem de melhores condições estruturais, sociais, econômicas e pedagógicas. A associação entre desempenho e acesso a recursos, bem como a indução de práticas orientadas por resultados, pode contribuir para a concentração de investimentos e para a ampliação de assimetrias entre escolas, redes de ensino e territórios (Fillipin et al., 2020).

Essa dinâmica revela que a avaliação educacional, quando desvinculada das condições concretas de escolarização, pode converter-se em mecanismo de reprodução das desigualdades que pretende combater. Escolas situadas em contextos de maior vulnerabilidade social enfrentam desafios adicionais para alcançar metas padronizadas, pois lidam com carências estruturais,

instabilidade de equipes, insuficiência de recursos pedagógicos, desigualdades socioeconômicas dos estudantes e limitações no acesso a políticas públicas de apoio. Nesses casos, os baixos resultados não expressam apenas fragilidades internas da escola, mas refletem também desigualdades históricas e territoriais que atravessam o processo educativo.

Nesse sentido, a discussão sobre o IDEB exige problematizar a concepção de equidade que sustenta as políticas avaliativas. Avaliar redes, escolas e estudantes a partir de parâmetros homogêneos pode produzir uma aparência de igualdade, mas tende a ocultar as diferenças nas condições de partida. A equidade, por sua vez, pressupõe reconhecer que sujeitos e instituições inseridos em contextos desiguais necessitam de apoios diferenciados para alcançar o direito à aprendizagem. Assim, uma política de avaliação comprometida com a justiça educacional não pode limitar-se à comparação de resultados, devendo também explicitar as desigualdades de condições, recursos e oportunidades.

Outro aspecto relevante refere-se aos efeitos do IDEB sobre o currículo e o trabalho docente. A valorização de componentes diretamente associados às avaliações externas, especialmente Língua Portuguesa e Matemática, pode induzir o estreitamento curricular e a secundarização de áreas fundamentais à formação integral, como Artes, Educação Física, Ciências Humanas, Filosofia, Sociologia e Línguas Estrangeiras. Tal movimento compromete uma concepção ampliada de qualidade educacional, reduzindo a experiência escolar àquilo que pode ser mensurado em testes padronizados.

No plano do trabalho docente, a centralidade dos indicadores intensifica processos de responsabilização individualizada. Professores e gestores passam a ser pressionados pelo alcance de metas, mesmo quando não dispõem das condições necessárias para enfrentar os fatores estruturais que interferem na aprendizagem. Com isso, a avaliação pode deixar de funcionar como instrumento de reflexão pedagógica e transformar-se em mecanismo de controle, vigilância e cobrança institucional. Essa lógica fragiliza a autonomia docente, aumenta a sobrecarga profissional e desloca a responsabilidade pela qualidade educacional para sujeitos individuais, desconsiderando a responsabilidade do Estado e das políticas públicas.

Também se observa que a gestão do desempenho pode produzir formas sutis de exclusão no interior das escolas. A busca por melhores indicadores pode induzir práticas como treinamento intensivo para provas, seleção de estudantes com maior probabilidade de sucesso, invisibilização daqueles com baixo desempenho e concentração de esforços pedagógicos em grupos considerados estratégicos para a elevação dos resultados. Tais práticas tensionam o princípio da educação como direito universal, pois deslocam para as margens justamente os estudantes que mais necessitam de apoio pedagógico, acompanhamento sistemático e investimento institucional.

Dessa forma, o IDEB deve ser compreendido como parte de uma engrenagem mais ampla de regulação educacional, na qual avaliação, responsabilização, bonificação, distribuição de recursos e gestão por resultados se articulam. Essa engrenagem produz efeitos ambíguos: por um lado, pode oferecer informações relevantes sobre o desempenho dos sistemas de ensino e subsidiar políticas públicas;

por outro, pode reforçar desigualdades quando seus resultados são utilizados de forma classificatória, punitiva ou competitiva, sem considerar as condições concretas das escolas e dos territórios.

A discussão desenvolvida neste estudo aponta, portanto, para a necessidade de ressignificar o uso do IDEB nas políticas educacionais. Isso não implica negar a importância de indicadores públicos de acompanhamento da educação básica, mas reconhecer seus limites e problematizar seus usos. O índice pode contribuir para o diagnóstico das desigualdades educacionais desde que seja articulado a políticas redistributivas, financiamento adequado, apoio técnico às escolas, valorização docente e práticas avaliativas formativas. Quando apropriado criticamente, pode servir não apenas para comparar desempenhos, mas para identificar necessidades, orientar intervenções e fortalecer o direito à aprendizagem.

Assim, a relação entre IDEB, equidade e produção de desigualdades evidencia que a qualidade educacional não pode ser reduzida a resultados numéricos. Uma educação socialmente referenciada exige considerar as condições de acesso, permanência, participação, aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes. Exige, ainda, compreender que a justiça educacional depende da capacidade das políticas públicas de enfrentar desigualdades históricas, territoriais e institucionais. Nesse horizonte, o desafio não está apenas em medir a qualidade da educação, mas em construir condições concretas para que todos os sujeitos possam aprender, permanecer e participar plenamente da vida escolar.

Os dados do IDEB no período de 2005 a 2023 evidenciam que, embora haja crescimento nos indicadores educacionais, esse avanço

ocorre de forma desigual entre etapas e redes de ensino, conforme apresentado na **Figura 1**.

Figura 1. Evolução do IDEB por etapa de ensino e dependência administrativa no Brasil (2005–2023)

Dependência administrativa	Ano									
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2023
Anos iniciais										
Total	3,8	4,2	4,6	5,0	5,2	5,5	5,8	5,9	5,8	6,0
Estadual	3,9	4,3	4,9	5,1	5,4	5,8	6,0	6,1	5,9	6,0
Municipal	3,4	4,0	4,4	4,7	4,9	5,3	5,6	5,7	5,5	5,8
Privada ¹	5,9	6,0	6,4	6,5	6,7	6,8	7,1	7,1	7,1	7,2
Anos finais										
Total	3,5	3,8	4,0	4,1	4,2	4,5	4,7	4,9	5,1	5,0
Estadual	3,3	3,6	3,8	3,9	4,0	4,2	4,5	4,7	5,0	4,9
Municipal	3,1	3,4	3,6	3,8	3,8	4,1	4,3	4,5	4,8	4,6
Privada ¹	5,8	5,8	5,9	6,0	5,9	6,1	6,4	6,4	6,3	6,3
Ensino médio										
Total	3,4	3,5	3,6	3,7	3,7	3,7	3,8	4,2	4,2	4,3
Estadual	3,0	3,2	3,4	3,4	3,4	3,5	3,5	3,9	3,9	4,1
Privada ¹	5,6	5,6	5,6	5,7	5,4	5,3	5,8	6,0	5,6	5,6

Fonte: INEP (2005–2023).

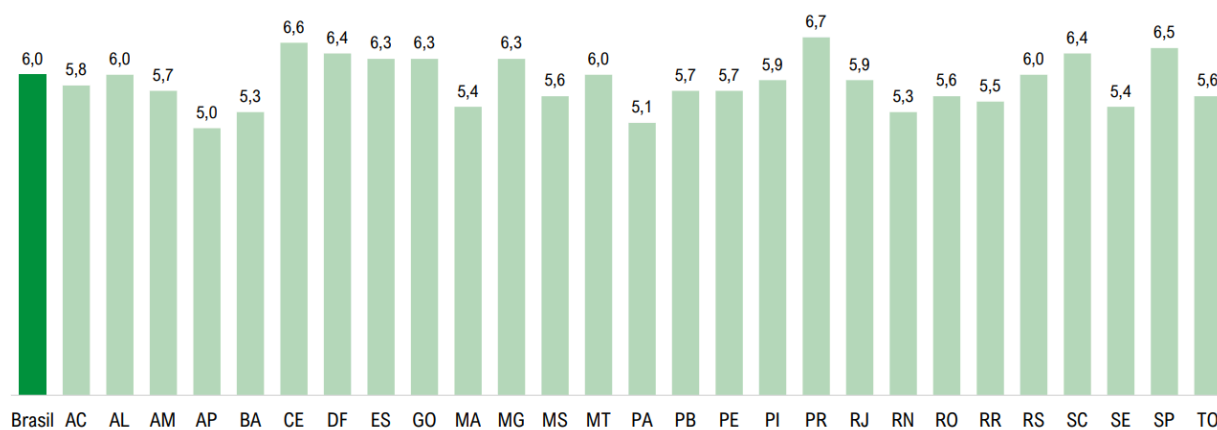
A Figura 1 permite observar a existência de avanços nos indicadores educacionais ao longo da série histórica analisada. No entanto, tais avanços não se distribuem de maneira homogênea entre as etapas da educação básica nem entre as dependências administrativas. Persistem diferenças significativas entre as redes pública e privada, bem como uma redução progressiva do desempenho ao longo da trajetória escolar, especialmente no ensino médio. Esse movimento evidencia os limites das políticas avaliativas baseadas em indicadores padronizados, sobretudo quando tais indicadores são analisados sem a devida consideração das condições sociais, institucionais e territoriais em que os resultados são produzidos.

A dimensão territorial dessas desigualdades reforça esse quadro. Regiões com maior desenvolvimento socioeconômico apresentam, de modo recorrente, melhores desempenhos no índice, enquanto

áreas mais vulneráveis enfrentam obstáculos adicionais para atingir as metas estabelecidas. Esse padrão evidencia que os resultados educacionais não podem ser dissociados das condições sociais em que são produzidos, revelando os limites de indicadores que operam com parâmetros homogêneos em contextos profundamente desiguais (Fillipin et al., 2020).

Essa desigualdade territorial pode ser observada de forma mais detalhada nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme apresentado na Figura 2.

Figura 2. Ideb por unidade da federação: anos iniciais do ensino fundamental



Fonte: INEP (2005–2023).

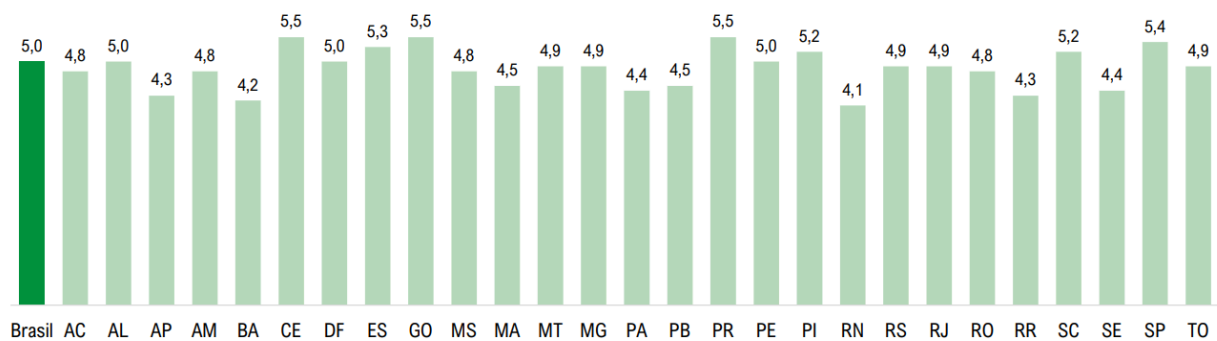
Conforme apresentado na Figura 2, os anos iniciais do ensino fundamental concentram os melhores resultados no conjunto da educação básica. A média nacional situa-se em 6,0, porém observa-se variação significativa entre as unidades da federação. Estados como Paraná (6,7), Ceará (6,6) e São Paulo (6,5) apresentam os desempenhos mais elevados, enquanto Amapá (5,0) e Pará (5,1) registram resultados inferiores.

Esse contraste indica que, mesmo na etapa com melhor desempenho relativo, as desigualdades territoriais permanecem

estruturantes. Assim, os avanços observados no IDEB não se distribuem de maneira uniforme no território nacional, mas acompanham, em grande medida, as desigualdades socioeconômicas e institucionais existentes entre os estados.

Essa tendência torna-se ainda mais evidente quando se observam os anos finais do ensino fundamental, conforme apresentado na Figura 3.

Figura 3. Ideb por unidade da federação: anos finais do ensino fundamental



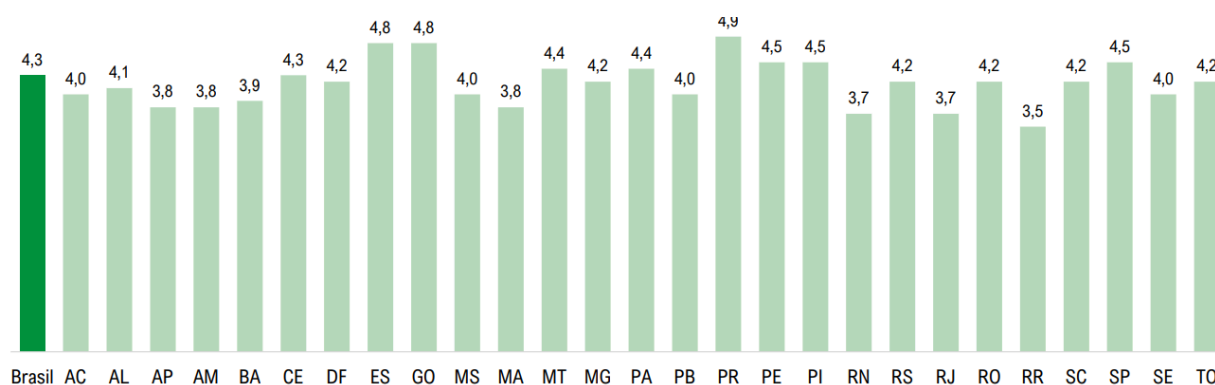
Fonte: INEP (2005–2023).

A Figura 3 demonstra que os anos finais do ensino fundamental apresentam redução generalizada dos indicadores em relação aos anos iniciais. A média nacional é de 5,0, inferior ao patamar de 6,0 observado na etapa anterior. Embora alguns estados, como Ceará, Goiás e Paraná, alcancem valores mais elevados, em torno de 5,5, há unidades federativas com desempenhos significativamente inferiores, como Rio Grande do Norte (4,1), Bahia (4,2), Amapá (4,3) e Roraima (4,3). Essa variação evidencia a permanência das desigualdades territoriais, agora associada a um rebaixamento geral dos níveis de desempenho. Tal movimento indica que, ao longo da trajetória escolar, os avanços obtidos nas etapas iniciais não se

sustentam plenamente, revelando fragilidades na continuidade dos processos de aprendizagem.

Essa queda progressiva ao longo da trajetória escolar torna-se ainda mais acentuada no ensino médio, conforme apresentado na Figura 4.

Figura 4. Ideb por unidade da federação: ensino médio.



Fonte: INEP (2005–2023).

Como se observa na Figura 4, o ensino médio concentra os menores níveis de desempenho entre as etapas analisadas, com média nacional de 4,3 e relativa homogeneidade em patamares baixos. Os resultados variam aproximadamente entre 3,5 e 4,9. Ainda que alguns estados, como Paraná (4,9), Espírito Santo (4,8) e Goiás (4,8), apresentem resultados ligeiramente superiores, a maior parte das unidades federativas permanece concentrada em níveis reduzidos. Os desempenhos mais baixos são observados em estados como Roraima (3,5), Rio Grande do Norte (3,7) e Rio de Janeiro (3,7).

Esse padrão indica não apenas a persistência das desigualdades territoriais, mas também a existência de limites estruturais das políticas educacionais na promoção da aprendizagem ao longo da trajetória escolar. A concentração dos resultados em níveis reduzidos sugere que a lógica de avaliação baseada em indicadores

padronizados encontra dificuldades em produzir efeitos substantivos nessa etapa, especialmente quando dissociada de políticas de permanência, financiamento, valorização docente, recomposição curricular e enfrentamento das desigualdades sociais.

A análise conjunta das diferentes etapas evidencia que o IDEB não apenas reflete desigualdades territoriais, mas também revela um processo de redução progressiva do desempenho ao longo da trajetória escolar. Esse movimento indica que políticas avaliativas estruturadas em indicadores padronizados apresentam limites significativos na promoção da equidade educacional, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais, econômicas e regionais.

Nesse cenário, a priorização de contextos com maior potencial de melhoria nos indicadores, associada a mecanismos de bonificação e distribuição de recursos, tende a reforçar uma lógica seletiva que penaliza justamente as escolas situadas em condições mais adversas (Lima, 2025). Em vez de promover compensações para contextos historicamente vulnerabilizados, tais mecanismos podem fortalecer a concentração de recursos, visibilidade e reconhecimento em redes e escolas que já dispõem de melhores condições estruturais.

Além disso, os efeitos dessas políticas manifestam-se no interior das próprias instituições escolares. A centralidade do desempenho favorece a adoção de estratégias de gestão orientadas à melhoria dos indicadores, como a seleção implícita de estudantes, a priorização de grupos com maior probabilidade de sucesso e a marginalização daqueles com baixo desempenho. Essas dinâmicas indicam que a produção de desigualdades ocorre não apenas entre

escolas e redes de ensino, mas também no interior delas, por meio de práticas que hierarquizam sujeitos, trajetórias e oportunidades de aprendizagem.

Dessa forma, o IDEB deve ser compreendido não apenas como instrumento de mensuração, mas como dispositivo que regula práticas, orienta decisões e influencia a organização do sistema educacional. Ao fazê-lo, contribui para a redefinição das finalidades da educação, tensionando o princípio da equidade e o direito à aprendizagem. Seus resultados, embora relevantes para o acompanhamento das políticas públicas, não podem ser interpretados isoladamente nem utilizados como critério exclusivo de qualidade educacional.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou compreender como o IDEB, enquanto instrumento de regulação e performatividade das políticas de avaliação educacional, repercute nas práticas escolares, na organização curricular e na equidade da educação básica. As análises evidenciaram que o índice ultrapassa sua função de monitoramento da qualidade educacional, influenciando diretamente a organização do trabalho pedagógico, a gestão escolar, a distribuição de recursos e as decisões institucionais. A centralidade atribuída ao desempenho orienta o ensino para resultados mensuráveis, induz ajustes curriculares e intensifica pressões sobre o trabalho docente, reforçando uma lógica performativa nos sistemas de ensino.

Também se observou que políticas associadas ao IDEB, como mecanismos de bonificação, responsabilização e critérios de

distribuição de recursos, contribuem para a diferenciação entre escolas, redes e territórios. A vinculação entre desempenho e financiamento tende a favorecer instituições que já dispõem de melhores condições estruturais, pedagógicas e socioeconômicas, enquanto escolas situadas em contextos de maior vulnerabilidade enfrentam obstáculos adicionais para alcançar as metas estabelecidas. Dessa forma, mecanismos concebidos para promover melhorias podem, quando desarticulados de políticas redistributivas, contribuir para a manutenção e o aprofundamento das desigualdades educacionais.

No que se refere à equidade, os resultados indicam que a adoção de critérios padronizados de avaliação tende a desconsiderar as desigualdades sociais, territoriais e institucionais que marcam os diferentes contextos escolares. Como consequência, observam-se processos de seleção implícita, marginalização pedagógica e invisibilização de estudantes com baixo desempenho, limitando seu acesso às oportunidades de aprendizagem e tensionando o princípio do direito à educação. Tais processos revelam que a desigualdade educacional não se manifesta apenas entre redes e regiões, mas também no interior das próprias escolas, por meio de práticas que hierarquizam sujeitos, trajetórias e expectativas de aprendizagem.

Esses achados evidenciam os limites de um modelo avaliativo centrado predominantemente em indicadores quantitativos. Embora o IDEB desempenhe papel relevante no acompanhamento da educação básica, sua ênfase no desempenho mensurável reduz a complexidade do processo educativo e dificulta o reconhecimento das especificidades dos diferentes contextos escolares. Nesse sentido, a avaliação não deve ser tomada como instrumento neutro,

pois seus usos políticos, administrativos e pedagógicos podem tanto contribuir para o diagnóstico das desigualdades quanto reforçar práticas seletivas e excludentes.

No campo do Desenvolvimento Regional, essa discussão assume particular relevância, uma vez que os resultados educacionais expressam e, ao mesmo tempo, podem reproduzir desigualdades territoriais historicamente constituídas. Regiões com maior desenvolvimento socioeconômico tendem a reunir melhores condições de infraestrutura, financiamento, formação docente e acesso a políticas públicas, o que favorece melhores desempenhos nos indicadores. Por outro lado, territórios vulnerabilizados enfrentam limitações estruturais que comprometem o alcance das metas educacionais. Assim, quando as políticas avaliativas operam com parâmetros homogêneos, sem considerar as assimetrias regionais, podem converter-se em mecanismos de reprodução das desigualdades territoriais.

Dessa forma, torna-se necessário repensar o papel do IDEB nas políticas educacionais e regionais. Isso implica deslocar a centralidade exclusiva dos indicadores quantitativos e incorporar perspectivas que considerem as condições sociais, econômicas, culturais, institucionais e territoriais que atravessam o processo educativo. Mais do que classificar escolas e redes, o índice deve subsidiar políticas públicas capazes de identificar desigualdades, orientar investimentos, fortalecer territórios vulneráveis e promover justiça educacional.

A construção de sistemas educacionais mais justos exige, portanto, que os indicadores sejam utilizados de forma articulada a políticas de apoio, financiamento adequado, valorização docente,

recomposição curricular e distribuição equitativa de recursos. Somente nessa perspectiva a avaliação poderá contribuir para a efetivação do direito à educação em sua dimensão substantiva, vinculando qualidade educacional, equidade e desenvolvimento regional. Assim, o desafio não consiste apenas em medir resultados, mas em transformar as condições concretas que produzem desigualdades, garantindo que todos os estudantes, independentemente do território em que vivem, tenham acesso a uma formação ampla, crítica, integral e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, R. M. A.; CRUZ, L. B. S.; SOARES, E. L. S. Políticas públicas em educação e o mal-estar docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, n. 12, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/NBZkqhPKCg8ww46DCHBTWxp/?lang=pt>. Acesso em: 16 abr. 2026.

ARNHOLD, D. T.; MARTINS, R. L. A Base Nacional Comum Curricular como política pública de equidade: discussões e perspectivas. **Formação de Professores em Revista**, v. 2, n. 1, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/formacao/article/view/2184>. Acesso em: 20 abr. 2026.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 abr. 2026.

BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BARRETO, R.; LEHER, R. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, D. A. (org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 39-60.

BEGO, A. M.; TERRAZZAN, E. A.; OLIVEIRA, L. A. A. Trabalho docente e sistemas apostilados de ensino: crítica à luz da teoria habermasiana. **Comunicações**, Piracicaba, v. 22, n. 2, p. 101-110, 2015. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2176>. Acesso em: 30 maio 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral/CE**. Brasília, DF: Inep, 2005.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e **institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a fim de **definir diretrizes para o ensino médio**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União:

seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRENNER, C. E. B.; FERREIRA, L. S. Trabalho pedagógico, gestão e as relações interpessoais na escola. **Revista Ibero-Americana de Educação**, v. 82, n. 2, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://rieoei.org/rie/article/view/3628>. Acesso em: 20 abr. 2026.

CHAVES, A. B. P.; ALMEIDA, L. S. J. A política do retrocesso: educação e desigualdade no Brasil. Research, **Society and Development**, v. 9, n. 8, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/5957>. Acesso em: 15 abr. 2026.

CORRÊA, M.; CERVI, G. M. Performatividade: atravessamentos de um dispositivo de controle na constituição de sujeitos escolares. **Conjectura: Filosofia e Educação**, v. 25, n. 5, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/7373>. Acesso em: 20 abr. 2026.

COSTA, R. C. A. R. Equidade educacional e inclusão escolar: análise crítica das políticas públicas e dos desafios institucionais. **Revista Educação Contemporânea**, v. 3, n. 2, p. 1-13, 2026. Disponível em: <https://www.editoraverde.org/portal/revistas/index.php/reca/article/view/1060>. Acesso em: 15 abr. 2026.

CUNHA, D. P.; GUIMARÃES, J. C. Desafios e avanços no IDEB do nordeste brasileiro: uma análise atual. **Observatorio de la Economía Latinoamericana**, v. 23, n. 3, p. 1-19, 2025. Disponível em:

<https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/9364>. Acesso em: 15 abr. 2026.

DAL GOBBO, E. **Professores criticam redução da carga horária de disciplinas do Ensino Médio**. *Século Diário*, 22 dez. 2020. Disponível em: <https://www.seculodiario.com.br/educacao/professores-criticam-reducao-da-carga-horaria-de-disciplinas-do-ensino-medio/>. Acesso em: 30 maio 2026.

DEVES, K. M. **Políticas públicas de avaliação em larga escala para o ensino fundamental nos estados brasileiros**: avaliação e qualidade da educação pela métrica do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/7003>. Acesso em: 20 abr. 2026.

DOLENCSCO, A. L. Performatividade e responsabilização na educação: análise biopolítica da gestão da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no período de 2020 a 2021 e os impactos na saúde mental de docentes negros. **Ciência na Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://ciencianasociedade.institutonikolatesla.com.br/index.php/1/article/view/13>. Acesso em: 20 abr. 2026.

ESTEBAN, M. T. A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 129-172, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/LzrRLxY6MqFdv5cs8JqRK8z/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 abr. 2026.

FERREIRA, E. C. Um ajuste justo ou mais alguns passos atrás para a educação básica pública no Brasil? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/45ZGyy4gzmSfGWF8dJNCB4P/?lang=pt>. Acesso em: 16 abr. 2026.

FILLIPIN, G. G.; LOBATO, B. C.; JACOBI, L. F.; ZANINI, R. R. Uma visão sobre IDEB, suas aplicações e resultados. **Ciência e Natura**, v. 42, n. 8, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/cienciaenatura/article/view/40506>. Acesso em: 15 abr. 2026.

FREITAS, L. C. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 133-170, abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Qqvf3NWCXfkmxrgNVYKmCZm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 abr. 2026.

GAITAS, S.; SILVA, J. C. “Bons professores” e boas “práticas pedagógicas”: a visão de professores e alunos dos 2º e 3º ciclos. In: **SIMPÓSIO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO EM PSICOLOGIA**, 7., 2010, Portugal. Actas [...]. Portugal: Universidade do Minho, 2010.

GARCIA, R. M. S.; MICHELS, M. H. Educação e inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/116974>. Acesso em: 15 abr. 2026.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

HYPOLITO, A. M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. *Educação: Teoria e Prática*, v. 21, n. 38, p. 1-18, out./dez. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resultados 2023**: Ideb. Brasília, DF: Inep, 2023.

Disponível em:

https://download.inep.gov.br/ideb/apresentacao_ideb_2023.pdf.

Acesso em: 1 maio 2026.

JESUS, P.; AZEVEDO, J. Inovação educacional. O que é? Porquê? Onde? Como? **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, v.

10, n. 20, p. 1-35, 2020. Disponível em:

<https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/9683>. Acesso em: 20 abr. 2026.

LIMA, J. A. **Novo Fundeb como instrumento de redução de desigualdades: avanços e limites**. 2025. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2025. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/8287>.

Acesso em: 15 abr. 2026.

MEDEIROS, G. A. C. M.; MALTA, D. P. L. N.; GOMES, J. S.; NASCIMENTO, S. H. G.; SOUSA, S. C.; OLIVEIRA, A. S. Avaliação educacional: novas abordagens e estratégias para uma avaliação formativa. **Revista**

Aracê, v. 6, n. 2, p. 1-17, 2024. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/741>. Acesso

em: 15 abr. 2026.

MENEZES, V. M. O.; BENTO, F. S.; GARCIA, B. S. A reprodução das desigualdades no acesso às estatísticas educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 53, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/10153>. Acesso em: 16 abr. 2026.

MOREIRA, C. J. M.; FERREIRA, A. C.; MOREIRA, V. L. C. Inclusão escolar e o direito à educação com equidade: perspectivas normativas e desafios contemporâneos. **Revista Aracê**, v. 7, n. 10, p. 1-33, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/8867>. Acesso em: 15 abr. 2026.

MOURA, C. C.; MOURA, A. S.; AMARAL, A. F. A.; MANOEL, G. A. C.; MACHADO, J. C. G.; OLIVEIRA, I. S.; RODOLFO, K. N. C.; OLIVEIRA, L. A. F.; OLIVEIRA, R. W. C. S. Práticas pedagógicas inclusivas mediadas por tecnologias digitais no ensino regular. **Cadernos Cajuína**, v. 10, n. 6, p. 1-20, 2025. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/1633>. Acesso em: 15 abr. 2026.

ORTIZ, G.; SAVI NETO, P.; DENARDIN, L. Sistemas apostilados de ensino: uma revisão sistemática de literatura. **Currículo sem Fronteiras**, v. 23, p. 1-28, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v23.2049>. Acesso em: 30 maio 2026.

PAIXÃO, J. L.; SCHUMACHER, J.; BALBINO, J.; BUENO, A. J. A.; SILVA, T. R.; NUNES, C. T. S. Educação contemporânea e os desafios do século XXI: transformações pedagógicas, desigualdades sociais e redefinição do papel da escola. **Cadernos de InterPesquisas**, v. 4, n.

8, p. 1-20, 2026. Disponível em: <https://esabere.com/index.php/cadips/article/view/212>. Acesso em: 15 abr. 2026.

PARO, V. H. **Gestão democrática na escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PEREIRA, M. D.; OBNSORG, J. M. S.; FOLTRAN, E. P. Desvelando a invisibilidade escolar dos estudantes com altas habilidades/superdotação: trilhas para uma análise local. **Revista de Educação a Distância e eLearning**, v. 5, n. 9, p. 1-21, 2025. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/entities/publication/044536c0-316f-44b4-846e-a8486980f26e>. Acesso em: 15 abr. 2026

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIRES, M. M. S. **Trabalho docente e desvalorização do profissional da educação no Brasil. 2021**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/handle/123456789/1768>. Acesso em: 15 abr. 2026.

PROESC. **Entenda como funciona a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 1 fev. 2024. Disponível em: <https://proesc.com/blog/entenda-a-base-nacional-comum-curricular-bncc/>. Acesso em: 30 maio 2026.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. Cargas horárias da Formação Geral Básica no Ensino Médio: estudo comparativo entre as redes estaduais. São Paulo: REPU, 2025. **Nota técnica**. Disponível

em: <https://www.repu.com.br/notas-tecnicas>. Acesso em: 30 maio 2026.

RESENDE, T. C. L.; FERREIRA, V. A. **A avaliação institucional como estratégia de gestão democrática em escolas particulares de educação infantil**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2859>. Acesso em: 15 abr. 2026.

SALUSTIANO, O. B. **Entre pressões e desafios: uma análise sobre a relação entre saúde mental e o trabalho de professores da Educação Básica**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/items/9ff3a606-d351-4bf1-9282-18ea9c05f4ce>. Acesso em: 15 abr. 2026.

SAMPAIO, M.; LEITE, C. Currículo, avaliação e justiça social: a procura da melhoria educacional. In: **Escolas e docências no contemporâneo: questões a pensar**. [S. l.]: [s. n.], 2022. v. 4, n. 7, p. 1-20. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/145548>. Acesso em: 20 abr. 2026.

SANTOS, É. M. N.; LÉLIS, L. S. C.; VALE, C. O direito à educação na perspectiva da justiça distributiva: uma análise sobre a Reforma do Ensino Médio. **Educação**, Santa Maria, v. 45, n. 5, p. 1-26, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/38228>. Acesso em: 15 abr. 2026.

SCHERER, S. Performatividade, trabalho docente e escola pública: principais debates no Brasil. **Revista de Letras e Humanidades**, v. 9,

n. 2, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/4810>. Acesso em: 20 abr. 2026.

SCHERER, S. Políticas educacionais e trabalho docente na escola pública: questões candentes. **Arquivo Brasileiro de Educação**, v. 9, n. 18, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/arquivobrasileiroeducacao/article/view/26044>. Acesso em: 20 abr. 2026.

SEABRA, F.; MOURAZ, A.; ABELHA, M.; HENRIQUES, S. Equidade e inclusão nas políticas de educação: perspectivas a partir dos relatórios de Avaliação Externa de Escolas. **Indagatio Didactica**, v. 12, n. 5, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/21496>. Acesso em: 16 abr. 2026.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SERICHELLI, M. A. **Regulação por resultados e a dimensão institucional da participação na gestão da Educação Básica: repercussões no controle social**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2023.

SILVA FILHO, M. J. M. Gestão da qualidade nas instituições educacionais: estratégias para promover excelência sustentável. **Revista Educação Contemporânea**, v. 3, n. 1, p. 1-8, 2026. Disponível em: <https://www.editoraverde.org/portal/revistas/index.php/reca/article/view/1010>. Acesso em: 16 abr. 2026.

SILVA, A. N. M. **Trabalho docente e saúde mental:** uma revisão sistemática na Educação Básica. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/bitstreams/4b4c1c4c-0161-4d9b-9327-f82959ad9510/download>. Acesso em: 15 abr. 2026.

SILVA, E. A. **Sistemas apostilados de ensino: as percepções dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Álvares Machado** - SP. 2013. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.

SILVA, J. A.; CARDOSO, F. G.; CORREIA, F. C. M.; FERREIRA, M. F. L.; ALVES, D. L. Avaliação da aprendizagem: repensando métodos para um ensino mais justo e inclusivo. **Lumen et Virtus**, v. 57, n. 30, p. 1-13, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/view/4105>. Acesso em: 20 abr. 2026.

SORDI, M. R. L. de. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus, 2001.

SOUSA NETO, M. R. A avaliação como instrumento de transformação educacional: reflexões. *Revista Aracê*, v. 7, n. 8, p. 1-17, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/7449>. Acesso em: 20 abr. 2026.

SOUSA SOBRINHO, A.; LIMA, M. L. Performatividade e políticas educacionais no Brasil: um estudo de metapesquisa. **Revista de**

Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v. 10, n. 2, p. 1-16, 2025. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/24874>. Acesso em: 20 abr. 2026.

SOUSA, L. A.; COSTA, B. L. D.; FERREIRA, C. B.; MORAIS, R. C. A distribuição de insumos escolares e seu impacto sobre a desigualdade educacional: uma análise do efeito professor sobre o 9º ano de rede pública de Minas Gerais. **Interface**, v. 4, n. 9, p. 1-27, 2022. Disponível em: <https://ojs.ccsa.ufrn.br/index.php/interface/article/view/1272>. Acesso em: 15 abr. 2026.

SOUZA, B. S. **Formulação da bonificação por resultados paulista: análise de arena e redes políticas**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1081937>. Acesso em: 16 abr. 2026.

SOUZA, V. C.; FERNANDES, A. B.; CARRETERO, J. S.; MORAES JÚNIOR, H. G.; QUADRADO, A. M. Estratégias de gestão da qualidade para instituições educacionais promovendo a excelência no ensino e na aprendizagem. **RCMOS: Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, v. 1, n. 1, p. 1-8, 2024. Disponível em: <https://submissoesrevistarcmos.com.br/index.php/rcmos/article/view/472>. Acesso em: 16 abr. 2026.

VIEIRA, J. S. Política educacional, currículo e controle disciplinar: implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professorado. **Currículo sem Fronteiras**, v. 2, n. 2, p. 111-136, 2002.

¹ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Regional - Centro Universitário Alves Faria/UNIALFA. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#) - <http://lattes.cnpq.br/6467257005402886> - Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-3556-0216>