



( ) CTS ( ) CA ( ) EAM ( ) ENF ( ) EAP ( ) EX (X) FP ( ) HFS ( ) IDD ( ) LEQ ( ) MD ( ) PEQ ( ) TIC

## **Entre avaliações padronizadas e realidades plurais: experiências de professoras iniciantes de Química na escola pública**

**Andressa Santos Nascimento (FM)**  
*Colégio Estadual Carneiro Ribeiro, [asnascimento240@gmail.com](mailto:asnascimento240@gmail.com)*

**Brenda Zamerim Oliveira (FM)**  
*Centro Territorial de Educação Profissional Litoral Sul - Comunidade Quilombola, [brendazamerim39@gmail.com](mailto:brendazamerim39@gmail.com)*

**Bruna Luiza Messias Alves (FM)**  
*Colégio Estadual Anísio Loureiro - Tempo Integral, [brunaluiza2018.22@gmail.com](mailto:brunaluiza2018.22@gmail.com)*

### **Resumo**

A docência tem sido impactada por sucessivas reformas educacionais nos sistemas de ensino que podem considerar ou não que existem diferentes contextos nas escolas brasileiras, o que impacta diretamente na organização e avaliações curriculares. Por isso, o objetivo da pesquisa é investigar os interesses das avaliações externas a partir das perspectivas de professoras iniciantes de Química. Com esse intuito, para a obtenção de dados foi realizada uma roda de conversa com três professoras iniciantes de Química que atuam em diferentes escolas da rede estadual da Bahia e buscas nos sites oficiais das avaliações em larga escala da rede Estadual da Bahia, sendo esses: Sistema de Avaliação de Educação Básica (Saeb) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Os dados obtidos foram analisados à luz da Análise Textual Discursiva (ATD), em que discutimos duas categorias: 1) Avaliação em larga escala, 2) Sistema de avaliações. Na primeira categoria é discutida a necessidade de uma reestruturação dos tipos de avaliação que considerem a realidade das escolas e se torne um instrumento de autonomia. Na segunda categoria é observado as contradições entre os objetivos definidos nos site de avaliação e o posicionamento das professoras sobre essas avaliações. Por fim, consideramos que é importante a ampliação da discussão sobre essas avaliações em específico desde a formação inicial até a formação continuada dos professores. Reconhecendo que essas avaliações não são neutras, mas sim produtos de decisões políticas e ideológicas, possibilitando que professoras e professores iniciantes possam construir estratégias que integrem as demandas avaliativas sem abrir mão de práticas reflexivas, contextualizadas e críticas no ensino de química.

**Palavras-chave:** Avaliação. Ensino de Química. IDEB

## **Introdução**

Ao longo dos anos, a docência tem sido impactada por sucessivas reformas educacionais que buscam fortalecer o magistério como campo profissional. Contudo, cada avanço alcançado traz consigo novos desafios, evidenciando que o estudo contínuo sobre a formação de professores é essencial para promover melhorias efetivas na qualidade da educação (Reis; André; Passos, 2020).

A busca pela melhoria da qualidade do ensino exige que os docentes estejam em constante processo de formação, de modo a atualizar e aprimorar suas práticas pedagógicas frente às transformações da sociedade. Nesse sentido, Marcelo Garcia (1999) apresenta o conceito de desenvolvimento profissional docente, compreendendo-o como um processo contínuo que se inicia ainda na educação básica, quando começamos a observar e interpretar as práticas pedagógicas de nossos professores.

Segundo Santos e Schnetzler (2003), a educação visa formar indivíduos conscientes e preparados para a cidadania. No Ensino de Ciências, isso significa ir além da assimilação de conceitos, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico por meio da discussão de problemáticas sociais e políticas no contexto escolar.

Marcelo Garcia (1999) destaca que a formação docente tem uma função social, buscando preparar cidadãos comprometidos com a aprendizagem e o aprimoramento profissional. Assim, a atualização contínua é essencial para os professores acompanharem as mudanças sociais.

Esse processo exige, além de investimentos na estrutura escolar, apoio institucional com programas de desenvolvimento profissional, como cursos e oficinas, visando à renovação das práticas pedagógicas, à melhoria das condições de trabalho e à valorização salarial docente.

Segundo Imbernón (2011), a formação contínua possibilita aos professores analisar criticamente sua prática pedagógica, realizando autoavaliação que abrange ações, planejamento, organização e o desenvolvimento das aulas. Assim, é essencial que mantenham uma postura reflexiva e investigativa para reconhecer desafios e construir soluções.

Dessa forma, é inegável que a formação permanente constitui elemento fundamental para que os professores se mantenham em constante desenvolvimento profissional e acompanhem as transformações da sociedade, preparando-se adequadamente para enfrentar os desafios impostos pela educação contemporânea. Este trabalho tem o objetivo investigar os

interesses das avaliações externas a partir das perspectivas de professoras iniciantes de Química.

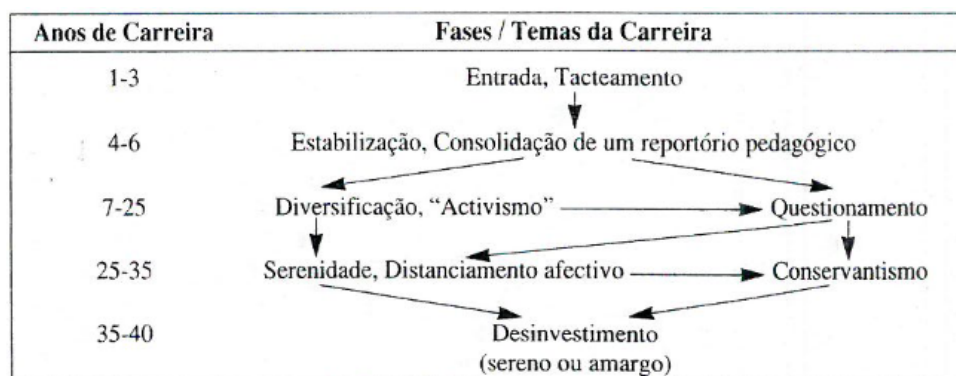
### **Caminhos da Docência: formação e desenvolvimento ao longo da carreira**

A formação de professores é apontada por Marcelo Garcia (1999) como uma função social, pois os profissionais que atuam nesse campo visam formar indivíduos capazes de buscar novos conhecimentos para seu desenvolvimento pessoal e profissional. É necessário que os professores aprimorem constantemente suas práticas pedagógicas, de modo a ofertar uma educação que atenda às demandas dos estudantes e esteja alinhada às suas realidades.

Segundo Imbernón (2011), a formação de professores não deve ser compreendida somente como uma mera atualização de saberes, mas sim como um processo dinâmico, no qual o docente se mantém em formação permanente. Isso implica estar constantemente refletindo sobre sua prática pedagógica e desenvolvendo consciência crítica acerca dela.

Para Huberman (1992), a formação docente pode ser compreendida a partir de um ciclo de vida profissional, que descreve diferentes fases na carreira. Contudo, isso não significa que todos os professores vivenciam todas as etapas ou as percorrem na mesma ordem.

**Figura 1 - Fases da carreira**



Fonte: Huberman, 1992, p. 47.

De acordo com Huberman (1992), o início da carreira docente, geralmente nos primeiros 2 a 3 anos, é um período de adaptação e exploração da profissão, decisivo para a permanência na área. Quando a experiência é positiva, o professor busca estabilidade por meio de especializações, cargos de maior responsabilidade ou melhores benefícios. Essa fase é marcada pela descoberta e pelo entusiasmo de ter sua própria turma e integrar o corpo docente, mas também pode trazer um “choque de realidade”, evidenciando problemas cotidianos, dificuldades de relacionamento com estudantes e limitações de recursos.

De acordo com Huberman (1992), a etapa seguinte é a estabilização, frequentemente ocorre por volta de 4 - 6 anos, caracterizada pelo comprometimento definitivo com a

profissão. Nessa fase, o indivíduo se reconhece como professor e é também reconhecido como tal pelos outros. Podendo seguir para a fase da diversificação que acontece entre 7 - 25 anos de carreira e refere-se à adoção de novos métodos e estratégias pedagógicas, seja no uso de materiais e recursos, seja nas formas de avaliação, organização dos estudantes ou propostas de atividades. Ou seja, trata-se de um momento em que o professor demonstra maior motivação, dinamismo e empenho na realização de oficinas, projetos e demais ações escolares.

Contudo, antes ou após a fase de diversificação, pode ocorrer a fase do questionamento, também por volta de 7 - 25 anos, marcada por uma reflexão crítica sobre a profissão e pela percepção de que a rotina se tornou monótona ou desgastante. Esse desencanto, muitas vezes, resulta de experiências frustrantes e leva o docente a cumprir somente as funções essenciais, sem se engajar em atividades que vão além do mínimo exigido.

Em seguida, há a fase da serenidade e do distanciamento afetivo que ocorre no período de 25 - 35 anos, comum nos momentos próximos à aposentadoria. Nela, o professor tende a apresentar menor sensibilidade, entusiasmo e motivação, desenvolvendo respostas automáticas a situações rotineiras que realizava desde o início da carreira. O cansaço físico e mental, somado à sobrecarga de trabalho, pode intensificar a percepção de que há menos energia para lidar com as exigências da profissão.

Associada a essa etapa, encontra-se a fase do conservantismo e do desinvestimento, que costuma ocorrer entre os 35 e 40 anos de carreira. Trata-se de um momento marcado por lamentações e caracterizado pela diminuição da motivação e da disciplina. No desinvestimento, as prioridades pessoais passam a se sobrepor às demandas profissionais, havendo maior recusa em assumir tarefas ou projetos mais complexos.

Essa etapa pode manifestar-se de forma serena, quando a trajetória é encerrada com sentimento de dever cumprido, ou de maneira amarga, quando é permeada por conflitos, dificuldades com colegas, estudantes e comunidade escolar, levando o professor a concluir sua carreira com uma visão negativa da profissão.

### **Educação e Realidades Locais: um olhar sobre os contextos educacionais**

As escolas são espaços que apresentam função social, de modo que formam os cidadãos para viverem em sociedade com base nos ideais estabelecidos pelo sistema de ensino (Santos; Lima; Vale, 2020). De acordo com Santos e Schnetzler (2003, p. 29) “educar para a cidadania é preparar o indivíduo para participar em uma sociedade democrática, por meio da garantia de seus direitos e do compromisso de seus deveres”, ou seja, a escola deve ser

precursora na formação responsável, crítica e emancipatória dos estudantes, construindo aprendizagens que vão além de conhecimentos científicos sobre as disciplinas.

Diante disso, existem diferentes contextos educacionais presentes nas escolas brasileiras que impactam diretamente na organização curricular. Sacristán (1998) aborda a importância dos diferentes contextos que permeiam o currículo escolar, destacando os aspectos de caráter social, econômico, político e cultural como elementos fundamentais a serem considerados na reflexão da elaboração e implementação dos currículos. Esses aspectos moldam as dinâmicas que ocorrem na sociedade e logo, influenciam nas escolhas curriculares, evidenciando que o currículo não pode ser concebido de forma isolada ou desvinculado das realidades vivenciadas pelas escolas. É necessário ser estabelecido um diálogo com as condições concretas da comunidade escolar, respeitando as necessidades e os desafios emergentes.

Além disso, ao pensar o contexto escolar podemos considerar as características e condições que moldam o processo educativo, englobando aspectos desde a infraestrutura da escola, comunidade em que está inserida, realidade dos estudantes, materiais didáticos disponíveis, entre outros aspectos. Até as diferentes modalidades de ensino que compõem a educação básica na Bahia, sendo elas: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola (Bahia, 2022).

## **Metodologia**

Esse estudo é de cunho qualitativo (Bogdan; Bigklen, 1994). A pesquisa tem por objetivo investigar os interesses das avaliações externas a partir das perspectivas de professoras iniciantes de Química. Portanto, é necessário entender sobre os contextos escolares distintos vivenciados por cada uma das três professoras de Química e os tipos de avaliações.

O primeiro contexto citado é um colégio estadual de tempo integral que se localiza no sul da Bahia que ainda enfrenta mudanças curriculares, a respeito da reformulação para o tempo integral. O segundo é um colégio estadual da Bahia em outro município com a modalidade de tempo integral. O terceiro é um colégio estadual da Bahia situado em uma comunidade quilombola, e faz parte de duas modalidades de ensino simultâneas: a quilombola e a profissional, contudo esse não é de tempo integral.

Para obtenção de dados foi realizada uma roda de conversa com três professoras iniciantes de Química e análise dos sites oficiais de avaliações externas como: Sistema de Avaliação de Educação Básica (Saeb) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

(IDEB). Essas avaliações foram selecionadas por contemplarem os sistemas de avaliação da qualidade de ensino da rede estadual da Bahia.

A análise dos dados foi realizada à luz da metodologia Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes, Galiazzi, 2016). Seguindo as três etapas: Unitarização, Categorização e Comunicação. 1) Unitarização: Etapa onde são separados os fragmentos dos documentos da pesquisa que possuem um significado ao investigador. Essas unidades são codificadas para identificá-las e de modo a preservar a identidades dos participantes. Nesta pesquisa usamos a seguinte codificação (R-Professora n), sendo o R para Roda de conversa e “n” para a numeração de identificação da professora podendo ser de 1 a 3.

2) Categorização: onde as unidades são organizadas por similaridades, proporcionando as categorias finais, que são discutidas no metatexto. 3) Comunicação: em que ocorre a produção do metatexto, em que as categorias finais são discutidas considerando-se a descrição, interpretação e argumentação.

## **Resultados e Discussão**

### *Avaliações em larga escala*

As avaliações no contexto escolar são consideradas parte do processo educacional, podendo ser utilizadas para analisar o desenvolvimento e o processo de aprendizagem dos estudantes. Uma vez que são o espaço de diálogo entre as alternativas de ensino do professor e os percursos de aprendizagem dos alunos (Bonesi; Souza, 2006).

Nas escolas públicas é comum que as avaliações do processo de aprendizagem do estudante não sejam realizadas apenas pelo corpo docente. Existem também as chamadas avaliações externas, ou avaliações de larga escala que focam em verificar o nível dos estudantes em dois componentes curriculares: português e matemática.

Conforme discutido pelas professoras, as avaliações valorizam somente o desempenho escolar das disciplinas de português e matemática, não são apresentadas avaliações que incentivem e analisem o aprimoramento da área da Ciência da Natureza, ou seja, não é possível avaliar o processo evolutivo dos estudantes a respeito do conhecimento científico.

Já participei de formações voltadas para o desempenho em provas externas, porém nenhuma delas abordou estratégias específicas para trabalhar a disciplina de Química com foco na melhoria dos descritores mais críticos, considerando que não temos formação em Português nem em Matemática. (R-Professora.1.4)

Lembro que meu primeiro contato com a discussão sobre as avaliações externas ocorreu durante a jornada pedagógica. Porém, o enfoque foi voltado para as disciplinas de Português e Matemática, enquanto as demais áreas, como Química, eram orientadas a trabalhar os conteúdos em que os estudantes apresentavam maiores dificuldades. (R-Professora 2.2)

Werler (2011) em sua pesquisa revela que o processo de institucionalização das avaliações de larga escala começam a ser ensaiadas em 1988 com programas pilotos desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC) com o nome de Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (SAEP). Em 1995, essas avaliações traçam um novo perfil devido aos empréstimos realizados com o Banco Mundial e sendo denominadas de Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o que atualmente acontece.

Ou seja, em um determinado período no ano letivo algumas provas serão aplicadas, especificamente da área de Português e Matemática, para avaliarem o desempenho dos estudantes. Os resultados das avaliações institucionais são computados como uma nota do conhecimento do estudante e por consequência como fonte de medição para o ensino fornecido pela escola e o índice educacional brasileiro.

De acordo com Zen e Guerra (2018) as práticas avaliativas que privilegiam o resultado em detrimento de todo processo, não consideram que a avaliação é parte fundamental do ensino e do próprio ato de aprender quando o estudante se coloca em posição de monitorar o que sabe e o que não. Assim, esses tipos de avaliações desconsideram o objetivo da escola, seu contexto e diferentes atribuições (Marcelino et al., 2019). Além de reduzir todo o ensino e sua contínua contribuição, a nota de duas matérias específicas, que possuem sua relevância, mas que não representam o todo, como é o caso na prova SAEB. Logo, não deveriam ser tomadas como única referência para possíveis mudanças escolares.

Conforme apresentado pelas professoras, há a sugestão de atribuir pontuação aos estudantes pelas provas, porém elas criticam essa prática, pois as avaliações não valorizam os conhecimentos científicos e, portanto, não contribuem para a avaliação geral da disciplina de Química. Vejamos a seguir relatos das professoras a respeito da discussão:

[...] inclusive, foi sugerida a possibilidade de pontuar a participação dos estudantes na prova, de modo a incentivar seu desempenho nas avaliações, sendo que as notas seriam proporcionais às notas adquiridas, considerando também o tempo destinado para fazer a prova. (R-Professora.1.7)

Essas avaliações institucionais na educação são fundamentadas em uma concepção racionalista e pragmática que se limitam a medir o rendimento escolar como um meio para disciplinar, controlar e modelar a escola, assim como é feito na economia, enquanto, poderia se investir em uma avaliação com dimensões mais críticas e éticas (Brandalise, 2015).

Logo, a permanência de avaliações de larga escala padronizadas para todas as escolas sem considerar os contextos de cada região e de quais são as vivências de cada escola, é fingir querer a melhoria da qualidade de ensino sabendo que o instrumento de obtenção de dados utilizado está sendo incorreto. Sendo assim, não são suficientes para medir o que é aprendido e o que é ensinado nas escolas, muito menos o que precisa ser melhorado.

Se fundamenta como importante que o Estado reconheça quais são as verdadeiras causas que refletem essa nota ou em uma perspectiva simplista entender que dois componentes não são capazes de quantizar a qualidade de todo um ensino. Por isso se faz necessário a reestruturação dos tipos de avaliação para um instrumento de autonomia, que permite um processo de reflexão para que a escola se reconheça, se responsabilize exercendo a autonomia, sem que pressões externas determinem suas prioridades e cotidiano (Brandalise, 2015).

### ***Sistema de avaliações***

O SAEB constitui-se como um instrumento de avaliações externas em larga escala, implementado com o objetivo de avaliar a qualidade da educação ofertada no Brasil por meio da realização de testes e questionários aplicados a cada dois anos nas escolas da rede pública, e realizadas de forma opcional como amostras em redes particulares, tendo os resultados integrados ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (INEP, 2025).

Assim, podemos observar a finalidade dessa avaliação segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP):

O Saeb permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências (INEP).

Em contrapartida, aos objetivos apresentados pelo INEP, as professoras apontam para a ausência de formação e de discussão nas escolas e redes de ensino sobre o que são essas avaliações, como visto na fala a seguir:

Para ser sincera, ainda tenho dificuldade em compreender quais são os objetivos dessas avaliações. Sei que é atribuída uma nota à escola, porém quais os impactos efetivos na aprendizagem dos estudantes ainda não consigo visualizar (R-Professora 2.7).

Nas formações que participei o foco sempre é na discussão dos coeficientes e rendimento dos estudantes nas avaliações, sem discutir realmente qual o objetivo e como podemos trabalhar na disciplina. (R-Professora 3.5).

Quando chega o período das avaliações somos cobrados para aplicação como o dizer que isso vai medir a qualidade do ensino, mas como isso consegue medir todo o ensino sendo que só são duas disciplinas avaliadas? (R-Professora 1.2)

Por mais que seja importante o Estado estar ciente do andamento da escola, o seu funcionamento e desenvolvimento. Os instrumentos utilizados alcançam uma padronização do saber e de competências que não correspondem com a realidade da escola. Uma vez que os resultados dessas avaliações não consideram as características locais e as novas demandas sociais (Marcelino et al., 2019).

Contudo, embora essas avaliações sejam oficialmente apresentadas como uma ferramenta diagnóstica voltada para o aprimoramento das políticas educacionais e da qualidade do ensino, a forma como seus resultados são utilizados e interpretados tem sido objeto de discussão por diversos pesquisadores, considerando a complexabilidade e a diversidade presente no Brasil (Silva; Azevedo; Colvero, 2025). Diante disso, Morais e Pereira (2024) abordam sobre os impactos que o SAEB produz sobre os estudantes, professores e gestão escolar, destacando que ocorre uma influência explícita e implícita no trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, visando a obtenção de resultados positivos que quando não alcançados ocorre um processo de atribuição de responsabilidade ou até mesmo culpabilização aos atores envolvidos.

Nesse contexto, os estudantes que não alcançam o desempenho esperado nas avaliações, podem sentir-se desmotivados e emocionalmente abalados. Por outro lado, o professor é frequentemente colocado como uma peça central na busca por melhores resultados, o que pode levar a uma limitação e padronização da prática pedagógica, com a priorização da abordagem de conteúdos previamente selecionados voltados exclusivamente para os testes e questionários que compõem a avaliação. Além disso, a gestão tende a organizar a estrutura e o funcionamento da escola com base nas exigências da avaliação (Silva; Azevedo; Colvero, 2025).

As políticas e reformas educacionais começaram a emergir na América Latina a partir da década de 1990. No entanto, foi a partir de 2007 que se intensificaram as avaliações voltadas à qualificação do ensino, tornando-se instrumentos de controle e regulação por parte do Estado (Chirinéa, 2015). No Brasil, esse processo se consolidou com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que passou a ter papel central na formulação de outras políticas educacionais. O IDEB possibilita a divulgação de dados por escola, permitindo calcular o índice de qualidade das instituições com base nos resultados das avaliações externas. Com isso, as escolas passaram a ter metas a serem atingidas. Como dito no site:

O Ideb agrega ao enfoque pedagógico das avaliações em larga escala a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas (IDEB).

Porém, esse jeito de avaliar tem características voltadas para o privado e para a ideia de que quem faz mais consegue melhores resultados. Essas avaliações têm contribuído para a adoção de modelos de gestão escolar do setor privado, com enfoque neoliberal, promovendo a lógica da produtividade e da competição entre escolas por meio de rankings (Chirinéa, 2025). Essa prática tende a naturalizar as desigualdades na qualidade do ensino da rede pública e a responsabilizar exclusivamente os docentes pelos baixos desempenhos dos estudantes.

No entanto, muitos fatores que influenciam o desempenho escolar não são considerados nesses índices. Entre eles, destacam-se as condições de trabalho dos professores, a escassez de materiais e recursos didáticos, o tempo necessário para o planejamento pedagógico, o número excessivo de estudantes por turma, entre outras variáveis específicas de cada realidade escolar (Richter, 2021).

Não é possível garantir uma educação de qualidade sem investimentos em infraestrutura adequada e recursos que auxiliem o trabalho docente. Isso inclui salas de aula climatizadas e em boas condições, laboratórios de informática com internet de qualidade, espaços específicos para o ensino de Biologia, Física, Matemática e Química, com materiais apropriados. Ademais, é fundamental assegurar bibliotecas estruturadas e remuneração condizente para os professores (Chirinéa, 2025). Em suma, não há escola de qualidade sem os investimentos necessários para sustentá-la.

De acordo com Chirinéa (2015), o objetivo do IDEB é mensurar as capacidades e habilidades cognitivas dos estudantes, com base nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, e divulgar esses dados como expressão da qualidade do ensino básico. Assim, percebe-se que a noção de qualidade defendida pelo IDEB está vinculada ao desenvolvimento econômico do país, e não à formação cidadã voltada à participação política e social.

O cálculo do IDEB é realizado com base nos dados do Censo Escolar. A fórmula envolve a multiplicação da taxa média de aprovação dos estudantes pelas médias obtidas nas provas em Língua Portuguesa e Matemática obtidas no SAEB (no caso dos estados e do país) e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (no caso das escolas e municípios) (RICHTER, 2021). Segundo Chirinéa (2015), a fórmula do IDEB é expressa por:  $IDEB = 1/T \cdot N$ , em que T representa o tempo necessário para o estudante concluir uma etapa, considerando repetência, evasão ou abandono escolar (quanto maior o tempo, menor o índice), e N representa a nota obtida nas avaliações externas (com valor de 0 a 10), como o SAEB ou a Prova Brasil. Quando não há repetência, o valor tende a se manter estável ou a aumentar; em casos de evasão ou reprovação, o índice tende a cair.

O autor supracitado alerta para as condutas adotadas principalmente pela gestão escolar, com o intuito de elevar as notas no IDEB e, assim, alcançar as metas de desempenho escolar. O conceito de atingir e superar objetivos, ganhar prêmios e outras vantagens está mais ligado à visibilidade e ao prestígio da instituição educacional do que propriamente ao processo de ensino e aprendizado.

## **Conclusão**

Neste estudo, buscamos investigar os interesses das avaliações externas e seu reflexo na prática de professoras iniciantes em Química. As avaliações externas como o SAEB,

SABE e IDEB apresentam objetivos semelhantes ao buscar diagnosticar o desempenho escolar dos estudantes, visando promover qualidade e equidade no ensino. Entretanto, tais avaliações influenciam de forma direta e indireta na dinâmica da escola, sobrecarregando e limitando a autonomia dos professores, pressionando a gestão por resultados e contribuindo para um aumento da desmotivação e da pressão emocional sobre os estudantes.

No contexto das escolas públicas da Bahia, essas avaliações tendem a evidenciar desigualdades, uma vez que não consideram fatores importantes no processo de ensino e aprendizagem. Entre eles, destacamos, as diferentes modalidades e ofertas de ensino presentes no currículo da Bahia, como também as diferentes realidades vivenciadas pelos estudantes, as infraestruturas das escolas, os recursos disponíveis e os aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos da região em que cada escola está inserida.

Ao pensar nas professoras iniciantes de Química, essa realidade se expressa na tensão entre atender às exigências das políticas de avaliação e, ao mesmo tempo, promover um ensino contextualizado que dialogue com a função social da escola, formando cidadãos críticos e atuantes em suas comunidades. Embora os conteúdos específicos de química não sejam diretamente cobrados nessas avaliações externas, há um discurso recorrente para cada disciplina contribuir com os descritores de baixo rendimento, correndo um risco de reduzir a aprendizagem e tornar o ensino um treinamento voltado para aprovação nas provas.

Em suma, é preciso que as avaliações externas sejam trabalhadas na formação inicial e continuada de professores, incluindo uma análise crítica sobre seus objetivos e como se relacionam nos diferentes contextos educacionais. Reconhecendo que essas avaliações não são neutras, mas sim produtos de decisões políticas e ideológicas, possibilitando que professores iniciantes possam construir estratégias que integrem as demandas avaliativas sem deixar práticas reflexivas, contextualizadas e críticas no ensino de química.

## **Referências**

BAHIA, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **Documento Curricular Referencial da Bahia**. Salvador: SEC, 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/11rIEL-V16JQh4Vn2MMR-7Awmsca2QE8I/view>. Acesso em: 11 ago. 2025.

BAHIA, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação da Bahia – Sistema de Avaliação Baiano de Educação (SABE)**. [S.l.]: CAEd/UFJF, [s.d.]. Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentobahia.caeddigital.net/#!/sistema>. Acesso em: 5 ago. 2025.

BONESI, P. G.; SOUZA, N. A. de. Fatores que dificultam a transformação da avaliação na escola. **Estudos em Avaliação Educacional**. v. 17, n. 34, 2006. p. 129-153.

CHIRINÉA, A. M.; BRANDÃO, C. da F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 23, n. 87, p. 461-484, 2015.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61;

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: Formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Brasília, DF: INEP, [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 5 ago. 2025.

MARCELINO, F. T. *et al.* “Estado-avaliador e a reforma do Ensino Médio no Brasil: influências e confluências”. **Revista do Serviço Público**, vol. 70, n. 1, 2019.

MARCELO GARCÍA, C. Formação Inicial de Professores. In: MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores** – Para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

MORAIS, J. de S.; PEREIRA, F. E. da S. As práticas avaliativas no contexto do Saeb e suas implicações na constituição da subjetividade e do trabalho docente. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 19, p. 1–18, 2024. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.19.22580.034. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/22580>. Acesso em: 5 ago. 2025.

REIS, A.; ANDRÉ, M.; PASSOS, L. F. Políticas de formação de professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 23, p. 33-52, 2020.

RICHTER, L.; SILVA, M.V. O IDEB e seus efeitos na organização do trabalho escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 37, n. 1, p. 327-350, 2021.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: Os conteúdos do ensino ou uma análise prática?. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ-GOMES, A. I. (Orgs.). **Compreender e transformar o ensino**, 4. ed. Tradução de: Ernani F. da Fonseca Rosa. Artmed. 1998. p. 119–148.

SANTOS, E. M. N. dos.; LIMA, F. W. C.; VALE, C. Decálogo da escola como espaço de proteção social: consolidando a função social da escola como espaço democratizante. **EccoS–Revista Científica**, n. 54, p. 8338, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/8338>. Acesso em: 11 ago. 2025.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. **Educação em química**: compromisso com a cidadania. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

SILVA, L. S. P. da; AZEVEDO, D. S. C.; COLVERO, R. B. A IMPLEMENTAÇÃO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL: A TRAJETÓRIA DAS PROVAS SAEB E SAERS E SUAS IMPLICAÇÕES COMO POLÍTICA PÚBLICA NO ÂMBITO ESCOLAR. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 1–16, 2025. DOI: 10.56579/rei.v7i1.1545. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/1545>. Acesso em: 5 ago. 2025.

ZEN, G; GUERRA, D. Avaliação da aprendizagem no contexto da docência universitária. In: D’Avilla, C; Madeira, A. V (org.). **Ateliê Didático**: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários. Salvador: EDUFBA, 2018. p.133-148.

WERLE, F. O. C. “Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino”. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, vol. 19, 2011.