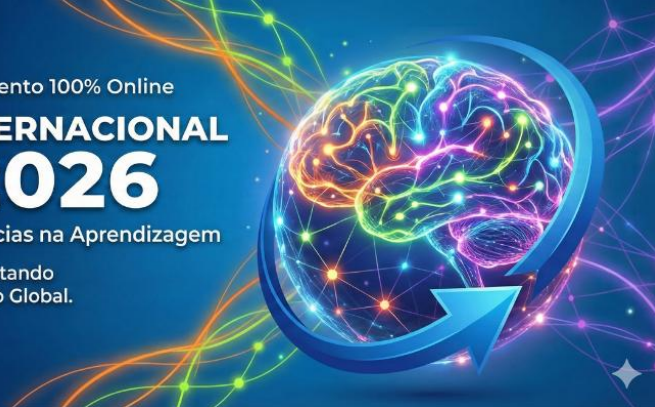


23 a 25 de Março de 2026 | Evento 100% Online

CONGRESSO INTERNACIONAL **IDEA 2026**

Inovação, Diálogo e Experiências na Aprendizagem

Educação e Humanidade: Conectando
Inteligências, Cultura e Propósito Global.



PADRONIZAÇÃO COMO FORMA DE PODER: ESCOLA E AVALIAÇÕES EXTERNAS

Olga Maria Vieira Rolim

olga.rolim@alunos.unis.edu.br

Centro Universitário do Sul de Minas – UNIS

Fernanda Marins

fernanda.marins@professor.unis.edu.br

Centro Universitário do Sul de Minas – UNIS

Alessandro messias Moreira

alessandromoreira.unis.edu.br

Centro Universitário do Sul de Minas – UNIS

Modalidade: Artigo

Área Temática: Educação Inclusiva, Equidade e Acessibilidade Digital.

Resumo:

Nas últimas décadas, avaliações externas em larga escala tornaram-se centrais na governança educacional, orientando políticas por meio de metas e indicadores. Sob tal perspectiva, o presente artigo tem o objetivo de problematizar a padronização avaliativa como expressão de relações de poder no campo educacional. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, orientada por abordagem crítico-interpretativa. O referencial teórico foi construído a partir de revisão em bases nacionais e internacionais (2000–2025), priorizando estudos sobre performatividade, *accountability* e governamentalidade. A análise documental contemplou dados do IDEB 2021, do PISA 2022 e do Censo Escolar 2023, interpretados à luz da noção foucaultiana de dispositivo. A análise evidenciou que as avaliações externas operam simultaneamente como instrumentos de mensuração e tecnologias de regulação. Os indicadores revelam desafios persistentes, especialmente no ensino médio e na permanência estudantil, mas também demonstram forte correlação entre desempenho e fatores socioeconômicos. Observou-se que a centralidade das métricas induz estreitamento curricular, priorização de componentes avaliados e intensificação da “ensinagem para o teste”, além de redefinir a qualidade como desempenho comparável. Conclui-se que as avaliações externas configuram dispositivos de governança que produzem efeitos simbólicos e materiais sobre a escola. Contudo, experiências de avaliação formativa e gestão democrática indicam possibilidades de resignificação, ampliando o debate sobre qualidade para além dos indicadores quantitativos.



Palavras-chave:

Avaliação em larga escala; governança educacional; padronização curricular; performatividade; equidade educacional.

Introdução

Nas últimas décadas, a educação básica tem sido progressivamente atravessada por políticas públicas orientadas por metas, indicadores e mecanismos de responsabilização. A emergência de indicadores padronizados e de sistemas de avaliação externa reflete transformações mais amplas nas formas de governança educacional, em que princípios gerencialistas e lógicos de mercado orientam decisões e prioridades institucionais. Nesse cenário, avaliações em larga escala passam a ganhar centralidade não apenas como instrumentos de diagnóstico, mas como dispositivos constitutivos de uma nova cultura avaliativa que reordena práticas escolares, relações de poder e concepções de qualidade educacional (Ball; Mainardes, 2023; Biesta, 2010).

Do ponto de vista teórico, a crítica à centralidade de métricas no campo educacional tem sido amplamente discutida. Ball e Mainardes (2023), em sua análise sobre governamentalidade, aponta que os sistemas de avaliação produzem efeitos de disciplinarização ao estabelecer padrões de desempenho e mecanismos de comparação que moldam comportamentos e restringem a ação profissional. De modo complementar, Biesta (2010) argumenta que políticas avaliativas centradas em resultados numéricos obscurecem o papel normativo da educação ao reduzir seu sentido à performance mensurável, desconsiderando sua função formativa e democrática. Mais recentemente, Popkewitz (2019) destaca que, quando a educação é orientada prioritariamente por avaliações padronizadas e métricas de desempenho, há o risco de reduzir a complexidade do processo formativo, relegando a segundo plano dimensões como pensamento crítico, criatividade e desenvolvimento humano. Nesse contexto, a avaliação deixa de ser instrumento de aprimoramento da aprendizagem e passa a operar como mecanismo de controle, comparação e produção de desigualdades sob uma aparência de neutralidade técnica.

No contexto internacional, organismos multilaterais como a *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) têm fortalecido o uso de avaliações comparativas, especialmente por meio do *Programme for International Student Assessment* (PISA). A OECD (2024) apresenta esses levantamentos como ferramentas para melhoria de sistemas educacionais, orientando políticas públicas e práticas de ensino em diversos países. No Brasil, a consolidação desse modelo se manifesta de forma particularmente expressiva por meio de sistemas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a participação nos ciclos do PISA. Esses dispositivos institucionalizam a coleta e a produção de indicadores quantitativos que orientam a formulação de políticas públicas, a distribuição de recursos e os mecanismos de monitoramento de escolas e redes (Brasil, 2023).

Embora tais avaliações ofereçam subsídios para o diagnóstico de aprendizagens, pesquisas recentes alertam para seus efeitos colaterais, como a intensificação da “*teaching to the test*” (ensinar para o teste) e a marginalização de conteúdos e práticas que não se traduzem facilmente em dados numéricos (Knorst; Canan, 2025; Popkewitz, 2019). Assim, ao centrar a



qualidade educacional em métricas, as políticas avaliativas podem ofuscar as dimensões subjetivas, culturais e contextuais que caracterizam a experiência escolar, além de reforçar desigualdades preexistentes ao não considerar fatores socioeconômicos e históricos na interpretação de resultados (Freitas, 2012). Essa tendência suscita um debate relevante sobre a validade dos julgamentos e decisões geradas a partir de uma avaliação que privilegia o comparável em detrimento do singular e do contextual.

Diante disso, o problema de pesquisa que orienta este estudo concentra-se em responder à seguinte questão: de que maneira as avaliações externas, ao operarem por meio de padrões e indicadores, configuram formas de poder que incidem sobre o currículo, o trabalho docente e as finalidades atribuídas à escola? Parte-se da hipótese de que tais dispositivos não atuam unicamente como ferramentas técnicas de mensuração, mas como mecanismos políticos que produzem efeitos simbólicos e materiais sobre a organização do ensino e sobre as subjetividades profissionais e estudantis.

A relevância desta discussão reside na necessidade de ampliar o debate sobre qualidade educacional para além dos índices numéricos, considerando as implicações éticas, pedagógicas e sociais das políticas de avaliação. Com base em tradições críticas representadas por autores como Freire (1987) e pela literatura internacional sobre avaliação e governança educacional (Ball; Mainardes, 2023; Biesta, 2010), este estudo enfatiza a importância de repensar concepções de qualidade que ampliem o foco para a formação integral, a equidade e a justiça educacional.

Nesse sentido, o objetivo geral do artigo é problematizar a padronização avaliativa como expressão de relações de poder no campo educacional. Especificamente, busca-se: i) analisar o papel das avaliações externas na indução de políticas e práticas escolares; ii) discutir seus impactos sobre o currículo e o trabalho docente; e iii) refletir sobre os limites de uma concepção de qualidade restrita a indicadores quantitativos. Ao desenvolver esta análise, pretende-se contribuir para um debate crítico e fundamentado acerca dos rumos da avaliação educacional no contexto contemporâneo.

Fundamentação teórica

Padronização e performatividade como racionalidade de regulação educacional

O avanço das políticas de responsabilização e mensuração de resultados consolidou, nas últimas décadas, um modelo de regulação educacional ancorado na padronização. Nesse contexto, Ball e Mainardes (2023) argumentam que a reforma educacional contemporânea é atravessada pela lógica da performatividade, entendida como um regime no qual o valor de instituições e sujeitos passa a ser determinado por sua capacidade de demonstrar resultados mensuráveis segundo critérios previamente estabelecidos por instâncias externas à escola. Contudo, vale ressaltar que a performatividade não se limita à produção de indicadores, pois ela institui uma cultura em que metas, *rankings* e evidências quantitativas se convertem em referências centrais de legitimidade.

Sob essa óptica, a avaliação deixa de ser apenas um instrumento pedagógico e assume função regulatória. Professores, gestores e estudantes passam a ser continuamente comparados, classificados e avaliados com base em padrões uniformizados. Esse processo desloca a ênfase da formação integral para a demonstração de desempenho, redefinindo prioridades



curriculares e reorganizando o trabalho docente em função de expectativas externas. A padronização, portanto, não pode ser compreendida como mero procedimento técnico, já que expressa uma forma de poder que reconfigura as finalidades atribuídas à escola.

Embora a noção de performatividade tenha sido sistematizada por Ball e Mainardes (2023), pesquisas recentes continuam demonstrando a atualidade de sua análise. Keddie *et al.* (2022) evidenciam que reformas orientadas pela *accountability* e por princípios de mercado tendem a restringir a autonomia profissional ao subordinar decisões pedagógicas ao cumprimento de métricas externas. Já Hardy e Lewis (2017) descrevem a emergência de uma cultura de *doublethink*, na qual educadores reconhecem os limites dos indicadores, mas, simultaneamente, sentem-se compelidos a reorganizar suas práticas para atender às exigências de desempenho. Nessa dinâmica, os dados não apenas informam políticas, mas tornam-se tecnologias de governo que orientam planejamento, organização curricular e definição de prioridades escolares.

No contexto brasileiro, Bonamino e Sousa (2012) sistematizam a trajetória da avaliação em larga escala em três gerações. A primeira, de caráter diagnóstico, tinha como objetivo principal produzir informações sobre o sistema educacional, sem consequências diretas para escolas ou docentes. A segunda introduziu mecanismos de responsabilização, vinculando resultados a metas e comparações públicas. A terceira, mais recente, intensificou a lógica de *accountability*, incorporando incentivos, sanções e maior formalização institucional, o que ampliou os efeitos regulatórios sobre o currículo e as práticas pedagógicas. Essa evolução revela um deslocamento progressivo da avaliação como ferramenta informativa para instrumento estruturante da governança educacional.

A crítica a essa racionalidade também aparece na revisão realizada por Garcia, Algebaile e Morais (2023), ao analisarem a produção de Luiz Carlos de Freitas. Segundo os autores, políticas centradas exclusivamente em métricas não conseguem abarcar a complexidade da qualidade educacional quando esta é compreendida como processo social, histórico e formativo. A qualidade, nessa perspectiva, envolve dimensões éticas, culturais e políticas que escapam à lógica comparativa dos indicadores (Garcia; Algebaile; Morais, 2023).

A compreensão desse fenômeno pode ser aprofundada a partir da analítica do poder desenvolvida por Foucault (2021). Para o filósofo, o poder nas sociedades modernas opera menos por coerção direta e mais por meio de dispositivos que produzem normas, classificações e critérios de normalidade. A avaliação padronizada, quando observada sob essa lente, configura-se como tecnologia de governo, estabelecendo parâmetros de qualidade, definindo expectativas legítimas e induzindo sujeitos a ajustarem suas condutas a tais referenciais. O controle, assim, não depende de vigilância ostensiva, pois se internaliza na forma de autogestão orientada por metas e comparações permanentes.

A noção foucaultiana de governamentalidade tem sido retomada por pesquisas recentes para explicar como métricas educacionais funcionam como mecanismos de regulação indireta (Moreira; Moreira, 2026). Mais do que impor regras explícitas, os sistemas avaliativos produzem um campo de visibilidade em que escolas e profissionais passam a se autorregular segundo padrões considerados universais. A padronização, nesse sentido, opera como mecanismo de normalização que define o que conta como “bom desempenho”, “boa escola” e “bom professor”, produzindo hierarquizações e comparações permanentes.



Essa dinâmica não se restringe ao plano nacional. Verger, Parcerisa e Fontdevila (2018) demonstram que a expansão global da *accountability* está associada à circulação transnacional de modelos de governança promovidos por organismos multilaterais. Tais modelos incentivam a convergência curricular e a adoção de padrões internacionais, fortalecendo a cultura de resultados comparáveis em escala global.

Desse modo, a padronização educacional deve ser compreendida como expressão de uma racionalidade política que redefine os sentidos da escolarização. Ao privilegiar resultados mensuráveis como critério central de qualidade, esse regime desloca a atenção das dimensões formativas amplas (como autonomia crítica, diversidade cultural e emancipação) para a produção de desempenhos estatisticamente comparáveis. A escola, inserida nessa lógica, passa a operar sob um horizonte regulatório que transforma indicadores em referência dominante de legitimidade, tensionando suas finalidades históricas e sociais.

Avaliações em larga escala e governamentalidade educacional

No contexto brasileiro, as avaliações em larga escala (tais como o SAEB e o IDEB) começaram a ser propagadas a partir da década de 1980 (Gomes; Vidal, 2022) e, atualmente, têm sido frequentemente apresentadas no discurso oficial como instrumentos técnicos de diagnóstico e monitoramento da qualidade educacional. Contudo, sua institucionalização revela uma função que ultrapassa a produção de dados: trata-se de mecanismos estruturantes da governança educacional contemporânea.

Ao instituírem metas progressivas, *rankings* públicos e parâmetros padronizados de desempenho, tais avaliações introduzem uma lógica comparativa permanente entre redes, escolas e sujeitos. Esse processo produz efeitos curriculares concretos, induzindo a reorganização do tempo pedagógico, a priorização de conteúdos avaliados e a intensificação de práticas de treinamento para testes. Como indicam estudos recentes sobre políticas de *accountability* na América Latina, a avaliação deixa de operar apenas como diagnóstico e passa a funcionar como dispositivo indutor de comportamentos institucionais (Gomes; Vidal, 2022; Leão; Souza, 2022).

Tais conceitos podem ser aprofundados à luz da relação entre currículo, poder e ideologia desenvolvida por Apple (2003). Para o autor, o conhecimento escolar legitimado por políticas públicas está longe de ser neutro, pois resulta de disputas sociais que determinam quais saberes serão reconhecidos como legítimos (Apple, 2003). Nesse contexto, quando avaliações externas passam a privilegiar determinados conteúdos e competências, contribuem para a consolidação de uma hierarquia cultural que marginaliza epistemologias locais, saberes comunitários e experiências historicamente subalternizadas.

Nessa mesma direção, Nogueira e Soligo (2025) argumentam que as políticas de avaliação em larga escala tendem a priorizar disciplinas avaliadas nos exames, como Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento de áreas como Artes, Ciências Humanas, Filosofia e Educação Física, que perdem espaço e tempo no cotidiano escolar. Esse movimento produz o estreitamento curricular e compromete a formação humanista e integral dos estudantes, reduzindo a importância de dimensões críticas, culturais e cidadãs no processo educativo.

Além disso, a centralidade das métricas fortalece um modelo de responsabilização que individualiza o desempenho e oculta condicionantes estruturais. Como observam Ribeiro e



Sousa (2023), embora as avaliações em larga escala se apresentem como instrumentos técnicos de mensuração da qualidade, seus resultados estão fortemente condicionados por variáveis socioeconômicas e contextuais. Ao serem utilizadas como parâmetro central de regulação e comparação entre escolas, essas avaliações tendem a ampliar assimetrias, pois exigem respostas homogêneas de instituições inseridas em realidades profundamente desiguais (Ribeiro; Sousa, 2023). Nesse movimento, escolas situadas em contextos de maior vulnerabilidade passam a ser reiteradamente classificadas como de “baixo desempenho”, não necessariamente por falhas pedagógicas internas, mas pela desconsideração das condições materiais, culturais e históricas que atravessam seus processos educativos, reforçando dinâmicas de estigmatização e reprodução das desigualdades educacionais.

A partir da analítica do poder desenvolvida por Foucault (2021), é possível compreender tais avaliações como dispositivos que produzem regimes de verdade. Elas não apenas medem a aprendizagem, mas definem o que deve ser considerado aprendizagem legítima, estabelecendo critérios de normalidade e excelência. Nesse sentido, constituem tecnologias de governo que orientam condutas, moldam expectativas e induzem processos de autogerenciamento institucional. O controle opera menos por imposição direta e mais pela internalização de metas e parâmetros como referências naturais de qualidade.

Portanto, as avaliações externas configuram-se como instrumentos centrais da racionalidade política contemporânea na educação. Ao converterem qualidade em desempenho estatístico, transformam indicadores em referência dominante de legitimidade, redefinindo práticas pedagógicas e reconfigurando o próprio sentido da escolarização.

Pedagogia crítica e disputas pela autonomia escolar

Apesar das forças homogeneizadoras associadas à padronização e à performatividade, a escola permanece como espaço de disputa e possibilidade. A perspectiva inaugurada por Freire (1987) concebe a educação como prática da liberdade, orientada pela problematização da realidade e pela construção coletiva do conhecimento. Para Freire (1987), ensinar é um ato político e ético que envolve reconhecer educandos e educadores como sujeitos históricos capazes de interpretar e transformar suas condições de existência.

Sob tal perspectiva, a crítica de Freire (1987) à chamada “educação bancária” torna-se particularmente elucidativa. Para o autor, esse modelo pedagógico concebe o estudante como recipiente passivo, no qual o professor deposita conteúdos previamente definidos, desconsiderando sua experiência histórica, cultural e social (Freire, 1987). O conhecimento é tratado como algo estático, fragmentado e transmissível, e não como construção dialógica e problematizadora. Quando articulada à lógica contemporânea da performatividade e das avaliações padronizadas, a educação bancária ganha novos contornos, uma vez que a ênfase na memorização, na reprodução de respostas corretas e no treinamento para testes reforça uma concepção instrumental da aprendizagem. Assim, a racionalidade avaliativa pode intensificar práticas que reduzem o ato educativo à preparação para o desempenho mensurável, enfraquecendo a dimensão crítica, criativa e emancipatória defendida por Freire (1987).

A pedagogia crítica, desenvolvida também por Giroux (1997) e McLaren (1999), entende a escola como território de disputas simbólicas. Nela coexistem processos de reprodução das desigualdades e possibilidades de resistência. Essa resistência não se limita à rejeição das



políticas avaliativas, mas se materializa na criação de práticas pedagógicas que ampliam vozes, incorporam saberes plurais e fortalecem a participação democrática.

Estudos contemporâneos têm revitalizado a pedagogia crítica diante da expansão global da *accountability*. O artigo científico de Cochran-Smith (2021), por exemplo, problematiza os modelos dominantes de *accountability* baseados em auditoria e mensuração de resultados, evidenciando seus efeitos restritivos sobre a formação e a prática docente. A autora demonstra que, quando a avaliação em larga escala se torna eixo central de regulação, tende a induzir práticas pedagógicas orientadas pelo cumprimento de padrões e indicadores externos, reduzindo a autonomia profissional e a complexidade do trabalho docente a métricas de desempenho (Cochran-Smith, 2021). Sob essa perspectiva, Cochran-Smith (2021) traz uma proposta de *accountability* profissional inteligente que consiste em substituir modelos centrados em auditoria e controle externo por uma responsabilização ancorada na autonomia docente, na reflexão crítica, na colaboração profissional e no compromisso ético com a aprendizagem e a justiça social.

Pesquisas brasileiras recentes têm evidenciado experiências de resistência pedagógica que articulam currículo, território e justiça social como estratégias de tensionamento da lógica padronizadora das avaliações em larga escala. Nessa direção, Sousa *et al.* (2025) defendem a aplicação de práticas avaliativas contínuas, processuais e diagnósticas, capazes de considerar os percursos formativos dos estudantes e de valorizar devolutivas qualitativas, em contraposição às provas padronizadas. Assim, a resistência pedagógica materializa-se na afirmação da avaliação formativa, na contextualização curricular às realidades locais, no fortalecimento do trabalho coletivo e da gestão democrática e na ampliação do conceito de qualidade educacional para além de indicadores quantitativos. Tais estratégias não se configuram como mera negação do sistema avaliativo vigente, mas como movimentos de reapropriação crítica que buscam preservar a autonomia docente e reafirmar a função social, democrática e emancipatória da educação frente às pressões performativas.

Ao recuperar a centralidade do diálogo, da escuta e da construção compartilhada de sentidos, a pedagogia crítica reafirma que a qualidade educacional não pode ser reduzida a índices. Ela propõe uma concepção de formação integral que articula conhecimento, consciência histórica e compromisso social. Nesse horizonte, a escola mantém-se como espaço potencial de transformação, capaz de produzir brechas no interior dos próprios dispositivos que buscam regulá-la.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, orientada por abordagem crítico-interpretativa. A investigação busca responder à seguinte questão: de que maneira as avaliações externas, ao operarem por meio de padrões e indicadores, configuram formas de poder que incidem sobre o currículo, o trabalho docente e as finalidades atribuídas à escola? Considerando essa problemática, a metodologia foi estruturada de modo a articular três dimensões: i) fundamentação teórica crítica sobre poder e avaliação; ii) análise de documentos oficiais de políticas avaliativas; e iii) interpretação das implicações desses dispositivos sobre práticas e concepções de qualidade educacional.



Levantamento e seleção bibliográfica

O referencial teórico foi elaborado a partir de levantamento bibliográfico nas bases *SciELO*, Portal de Periódicos CAPES, *Google Scholar* e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram utilizados os seguintes descritores, combinados com operadores *booleanos* (AND/OR): “avaliação em larga escala”; “padronização educacional”; “performatividade na educação”; “*accountability* educacional”; “governança educacional”; “currículo e poder”; e “dispositivo de poder e educação”.

Os critérios de seleção aplicados foram: i) pertinência direta em relação ao problema de pesquisa (relação entre avaliação, poder e regulação curricular); ii) produções publicadas prioritariamente entre 2000 e 2025, sem prejuízo de obras clássicas fundamentais; e iii) estudos disponíveis na íntegra para leitura e análise. Por outro lado, foram excluídas: i) produções centradas exclusivamente em análises psicométricas ou técnicas de mensuração que não estabelecessem interlocução com abordagens sociopolíticas da avaliação; e ii) estudos publicados fora do período estabelecido e/ou que não estivessem completamente disponíveis para consulta.

Análise documental

Para responder ao objetivo específico de analisar o papel das avaliações externas na indução de políticas e práticas escolares, realizou-se análise de documentos oficiais e relatórios públicos que estruturam o regime avaliativo brasileiro e internacional. Foram examinados: resultados do IDEB 2021 (Brasil, 2021); relatório do PISA 2022 (OECD, 2024); e dados do Censo Escolar, publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Brasil, 2024). A escolha desses documentos justifica-se por representarem os principais instrumentos de produção de indicadores educacionais que orientam metas, financiamento e políticas públicas no Brasil.

Procedimento analítico

O tratamento do material bibliográfico e documental foi conduzido por meio de análise qualitativa de orientação crítico-discursiva. A análise desenvolveu-se em quatro etapas articuladas aos objetivos do estudo: i) identificação das categorias centrais presentes na literatura (performatividade, padronização, responsabilização, governança por indicadores); ii) exame dos documentos oficiais buscando compreender como esses conceitos se materializam em metas, índices e mecanismos de comparação; iii) articulação entre teoria e dados empíricos, interpretando os indicadores como expressões de uma racionalidade política e não apenas técnica; e iv) interpretação crítica dos efeitos simbólicos e materiais, especialmente sobre a organização curricular, o trabalho docente e as concepções de qualidade educacional.

Adotou-se como referência a noção foucaultiana de dispositivo, compreendendo as avaliações externas como práticas que produzem regimes de verdade sobre o que significa “qualidade”, “eficiência” e “bom desempenho”. Assim, os dados estatísticos não foram tratados como evidências neutras, mas como elementos constitutivos de uma forma específica de governança educacional.



Delimitações do estudo

Este trabalho não realiza análise estatística aprofundada nem estudo empírico de campo com escolas ou docentes. Seu foco reside na interpretação crítica das políticas avaliativas a partir de documentos oficiais e literatura especializada. Assim, a delimitação metodológica mostra-se coerente com o objetivo de problematizar conceitualmente a padronização avaliativa como expressão de relações de poder, e não de mensurar resultados educacionais.

Resultados e discussão

A análise documental dos principais indicadores educacionais brasileiros confirma que as avaliações externas operam simultaneamente como instrumentos de mensuração e como tecnologias de regulação. Os dados do IDEB 2021 indicam média nacional de 5,9 nos anos iniciais do ensino fundamental, 4,5 nos anos finais e 3,9 no ensino médio (Brasil, 2021). A queda progressiva ao longo das etapas evidencia que o cumprimento de metas nos anos iniciais não se converte automaticamente em consolidação da aprendizagem ao longo da trajetória escolar. Tal fenômeno revela a limitação de políticas baseadas predominantemente na indução por indicadores, pois a elevação pontual de índices não resolve problemas estruturais relacionados à transição entre etapas, à fragmentação curricular e à permanência estudantil. Ao examinar o relatório do INEP, observa-se que o IDEB articula desempenho em testes padronizados e taxas de aprovação (Brasil, 2021). Essa combinação produz um modelo híbrido de regulação que incentiva simultaneamente melhoria de desempenho e controle de fluxo escolar. Entretanto, como apontam Nogueira e Soligo (2025), tal modelo tende a pressionar redes e escolas a reorganizarem práticas pedagógicas com foco nos componentes avaliados, especialmente Língua Portuguesa e Matemática, produzindo efeitos de estreitamento curricular. Sob a visão de Apple (2003), tal movimento não é apenas organizacional, mas ideológico: ao privilegiar determinados saberes, as avaliações contribuem para consolidar uma hierarquia cultural que redefine o que conta como conhecimento legítimo. No plano internacional, os resultados do PISA 2022, coordenado pela OECD, mantêm o Brasil abaixo da média dos países membros em leitura, Matemática e Ciências (OECD, 2024). Contudo, o respectivo relatório demonstra forte correlação entre desempenho e nível socioeconômico, indicando que desigualdades estruturais continuam sendo variáveis explicativas centrais. A leitura isolada das pontuações, portanto, produz uma narrativa simplificada de ineficiência escolar, desconsiderando fatores como renda familiar, acesso a bens culturais e infraestrutura educacional. Essa constatação tensiona narrativas simplificadas de ineficiência escolar e converge com a análise de Ribeiro e Sousa (2023), segundo a qual avaliações padronizadas tendem a invisibilizar condicionantes materiais e históricos ao comparar realidades profundamente desiguais sob parâmetros homogêneos. Assim, a governança por indicadores pode reforçar estigmatizações, sobretudo quando *rankings* públicos passam a operar como dispositivos de classificação moral das escolas.

O Censo Escolar 2023 reforça essa interpretação ao registrar aproximadamente 8,8 milhões de jovens de 18 a 29 anos sem conclusão do ensino médio e fora da escola (Brasil, 2024). Esse dado desloca o debate da aprendizagem mensurada para o problema da permanência e do direito à escolarização. Esse dado desloca o debate da aprendizagem mensurada para a questão do direito à permanência e à conclusão da escolarização básica. Ao enfatizar



predominantemente o desempenho em testes, a racionalidade avaliativa corre o risco de secundarizar problemas estruturais como evasão, distorção idade-série e precarização das condições de ensino. A qualidade, nesse contexto, mostra-se indissociável de políticas de equidade e financiamento, o que relativiza a centralidade exclusiva dos indicadores.

A articulação entre esses documentos e a literatura revisada evidencia a consolidação de uma governança educacional baseada em performatividade. Ball e Mainardes (2023) descrevem esse regime como aquele em que o valor institucional passa a depender da capacidade de demonstrar resultados mensuráveis. Nos relatórios analisados, observa-se a recorrência de termos como “meta”, “resultado”, “eficiência” e “monitoramento”, compondo um léxico gerencial que, como indicam Verger, Parcerisa e Fontdevila (2018), integra uma tendência transnacional de convergência regulatória. Nesse cenário, os dados deixam de ser apenas informativos e passam a estruturar expectativas, financiamentos e prioridades políticas.

Sob a perspectiva foucaultiana adotada neste estudo, tais indicadores funcionam como dispositivos que produzem regimes de verdade (Foucault, 2021). Eles delimitam o campo do visível e do comparável, estabelecendo padrões de normalidade e excelência. A comparação permanente entre redes, escolas e países intensifica processos de autogestão orientados por metas, fenômeno que Hardy e Lewis (2017) descrevem como *doublethink*: educadores reconhecem as limitações dos índices, mas, simultaneamente, reorganizam suas práticas para atender às exigências externas. Essa internalização do controle revela que o poder não opera apenas por coerção, mas por indução e normalização.

Entretanto, a análise não aponta para um cenário de determinação absoluta. A literatura revisada evidencia fissuras no interior do próprio regime avaliativo. Cochran-Smith (2021) propõe uma *accountability* profissional inteligente, baseada na autonomia docente, na colaboração e no compromisso ético com a justiça social. De modo convergente, Sousa *et al.* (2025) destacam experiências de avaliação formativa que articulam diagnóstico contínuo, devolutivas qualitativas e contextualização curricular. Tais iniciativas não negam a necessidade de monitoramento público, mas reorientam seu sentido, deslocando o foco do ranqueamento para a aprendizagem como processo.

À luz da pedagogia crítica, especialmente de Freire (1987), é possível compreender essas experiências como movimentos de reapropriação. Se a lógica performativa tende a aproximar a prática escolar de uma “educação bancária”, centrada na reprodução de respostas corretas, as práticas formativas ampliam o espaço do diálogo, da problematização e da construção coletiva do conhecimento. Nesse tensionamento, a escola emerge como território de disputa simbólica, conforme sugerem Giroux (1997) e McLaren (1999), onde coexistem processos de regulação e possibilidades de resistência.

Dessa forma, os resultados indicam que as avaliações externas configuram-se como dispositivos centrais da racionalidade política contemporânea na educação. Elas redefinem o significado de qualidade ao associá-lo predominantemente ao desempenho comparável e mensurável. Contudo, também se evidencia que seus efeitos não são homogêneos nem inevitáveis. A adesão institucional, a mediação pedagógica e a capacidade crítica dos profissionais constituem variáveis decisivas na forma como tais políticas se materializam no cotidiano escolar.



Em síntese, a análise confirma que as avaliações em larga escala operam como tecnologias de governo que incidem sobre currículo, trabalho docente e finalidades educacionais. Entretanto, ao mesmo tempo em que produzem normalização e hierarquização, abrem espaços para disputas interpretativas e reconfigurações críticas do próprio conceito de qualidade educacional.

Considerações finais

A investigação realizada permite afirmar que as avaliações externas em larga escala, no contexto brasileiro e internacional, constituem-se como dispositivos centrais da governança educacional contemporânea. Ao articularem metas, índices e comparações públicas, tais políticas não apenas monitoram resultados, mas reorganizam prioridades curriculares, induzem práticas pedagógicas e moldam identidades profissionais.

A análise documental evidenciou que os indicadores educacionais (IDEB, PISA e Censo Escolar) revelam desafios estruturais persistentes, especialmente no ensino médio e na permanência estudantil. Contudo, a interpretação desses dados sob uma racionalidade exclusivamente técnica tende a minimizar desigualdades socioeconômicas que condicionam o desempenho escolar. A padronização, nesse cenário, converte problemas históricos em metas de eficiência, deslocando o debate da justiça social para o cumprimento de índices.

Do ponto de vista teórico, a articulação entre governamentalidade e performatividade demonstrou que a qualidade educacional vem sendo progressivamente redefinida como desempenho comparável. Essa redefinição produz efeitos materiais (como o estreitamento curricular e a intensificação da “ensinagem para o teste”) e efeitos simbólicos (como a internalização de metas como critério de legitimidade profissional).

Entretanto, o estudo também indica que a hegemonia da performatividade não é absoluta. Experiências fundamentadas na avaliação formativa, na gestão democrática e na contextualização curricular revelam possibilidades concretas de resistência. Assim, ressignificar a avaliação implica deslocá-la da função de instrumento de controle competitivo para a de ferramenta de reflexão coletiva e fortalecimento da autonomia docente.

Superar a redução da qualidade a indicadores demanda integrar políticas avaliativas a investimentos estruturais, valorização profissional e estratégias de equidade. A avaliação pode contribuir para a melhoria educacional desde que articulada a um projeto democrático que reconheça a educação como direito social e prática humanizadora.

Em síntese, o desafio contemporâneo não reside em rejeitar a avaliação, mas em redefinir seus sentidos. Trata-se de afirmar uma concepção de qualidade que articule aprendizagem, permanência, justiça social e formação integral, recolocando a escola como espaço de diálogo, criação e emancipação.

Referências

APPLE, M. W. **Educando à direita:** mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez, 2003.



BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2023.

BIESTA, G. J. J. **Good education in an age of measurement**: ethics, politics, democracy. 1. ed. New York: Routledge, 2010.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>. Acesso em: 15 fev. 2026.

BRASIL. **Censo da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2024.

BRASIL. **IDEB 2021**: resultados e metas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2021.

BRASIL. **Portaria nº 267, de 21 de junho de 2023**. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb no ano de 2023. Brasília: Diário Oficial da União, 13 jul. 2023. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-267-de-21-de-junho-de-2023-*-496076140. Acesso em: 23 fev. 2026.

COCHRAN-SMITH, M. Rethinking teacher education: the trouble with accountability. **Oxford Review of Education**, v. 47, n. 1, p. 8-24, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1842181>. Acesso em: 4 fev. 2026.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2026.

GARCIA, L. T. S.; ALGEBAIL, E. B.; MORAIS, A. S. As políticas de avaliação e a qualidade educacional no Brasil sob a perspectiva de Luiz Carlos de Freitas. **Cadernos Cedes**, v. 43, n. 121, p. 44-54, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC269639>. Acesso em: 02 fev. 2026.



GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, L. M.; VIDAL, E. M. Accountability educacional no Brasil: significados, desafios e críticas. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 4, p. 1-10, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i4.27567>. Acesso em: 17 fev. 2026.

HARDY, I.; LEWIS, S. The ‘doublethink’ of data: educational performativity and the field of schooling practices. **British Journal of Sociology of Education**, v. 38, n. 5, p. 671-685, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1150155>. Acesso em: 17 fev. 2026.

KEDDIE, A. *et al.* What needs to happen for school autonomy to be mobilised to create more equitable public schools and systems of education?. **The Australian Educational Researcher**, v. 50, n. 2, p. 1571-1597, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00573-w>. Acesso em: 18 fev. 2026.

KNORST, P. A. R.; CANAN, S. R. Gestão democrática e ICMS Educação: implicações na implementação de políticas curriculares em Santa Catarina. **Interfaces da Educação**, v. 16, n. 47, p. 384-404, 2025. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/9831/6783>. Acesso em: 12 fev. 2026.

LEÃO, B. L. F.; SOUZA, A. S. Accountability na educação básica: novos modos de regulação e controle de resultados. **Práticas educativas, memórias e oralidades**, v. 4, n. 1, p. 1-10, 2022. Disponível em: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/654/6543687004/6543687004.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2026.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MOREIRA, C. J. M.; MOREIRA, V. L. C. Poder e disciplina na educação: uma análise foucaultiana. **Saberes: Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação**, v. 26, n. 1, p. 1-26, 2026. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/42091>. Acesso em: 27 fev. 2026.

NOGUEIRA, A. R.; SOLIGO, V. A influência das avaliações em larga escala no estreitamento curricular e na formação humanista. **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 11, p. 1-18, 2025. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/2699/1765>. Acesso em: 9 fev. 2026.

23 a 25 de Março de 2026 | Evento 100% Online

CONGRESSO INTERNACIONAL **IDEA 2026**

Inovação, Diálogo e Experiências na Aprendizagem

Educação e Humanidade: Conectando
Inteligências, Cultura e Propósito Global.



ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD).
PISA 2022: Technical Report. Paris: OECD Publishing, 2024.

POPKEWITZ, T. The sociology of education as the history of the present: fabrication, difference and abjection. **Horizontes**, v. 37, p. e019018, 2019. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/817>. Acesso em: 26 fev. 2026.

RIBEIRO, R. M.; SOUSA, S. Z. A controvérsia sobre avaliações em larga escala no Brasil: continuum argumentativo. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349250287por>. Acesso em: 15 fev. 2026.

SOUSA, M. A. F. *et al.* Avaliação em larga escala e trabalho docente: entre a regulação e a resistência. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2025, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2025. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/130683>. Acesso em: 27 fev. 2026.

VERGER, A.; PARCERISA, L.; FONTDEVILA, C. Crescimento e disseminação de avaliações em larga escala e de responsabilizações baseadas em testes: uma sociologia política das reformas educacionais globais. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 27, n. 53, p. 60-82, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2018.v27.n53.p60-82>. Acesso em: 11 fev. 2026.