



AVALIAÇÕES EXTERNAS, LIBERDADE DE CÁTEDRA E AÇÃO DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL I: ENTRE O USO PEDAGÓGICO DOS DADOS E A REGULAÇÃO DO CURRÍCULO

EXTERNAL ASSESSMENTS, ACADEMIC FREEDOM, AND TEACHING PRACTICE IN EARLY ELEMENTARY EDUCATION: BETWEEN THE PEDAGOGICAL USE OF DATA AND CURRICULUM REGULATION

DANIELLA DE CASTRO MARINO RUBIO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Paulo (2013); Especialista em Arte terapia e Terapias Expressivas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2016); Professora de Ensino Fundamental I – Polivalente – na EMEF Prof. Martin Francisco Ribeiro de Andrada.

RESUMO

Neste artigo, discutimos como as avaliações externas, a liberdade de cátedra e a ação docente nos primeiros anos do ensino fundamental se relacionam e são informadas, por pesquisas bibliográficas, a respeito do assunto, bem como por documentos oficiais que visam investigar e compreender como os dados de avaliações em larga escala podem ser usados para apoiar o professor e, por sua vez, limitar sua autonomia pedagógica quando são transformados em metas, rankings, mecanismos de responsabilização ou referências curriculares prescritivas. Esta discussão destaca duas possibilidades: por um lado, os resultados externos podem fornecer subsídios para trajetórias de aprendizagem, orientar o planejamento, influenciar estratégias didáticas e apoiar a avaliação institucional e a autoavaliação; por outro, se interpretados de maneira reducionista, podem produzir performatividade, pressionar os professores a ensinar para o teste, estruturar a hierarquia curricular e transferir deveres das políticas educacionais para o ensino. Assim, no contexto da educação básica, argumentamos que a liberdade de cátedra (a liberdade de ensinar e a independência pedagógica) não é incompatível com o uso de

dados e que cabe aos professores olhar criticamente para essas informações e decidir quando e por que usá-las no planejamento.

Palavras-chave: Avaliação Externa; Liberdade de Ensinar; Autonomia Pedagógica; Ensino Fundamental I; Trabalho Docente.

ABSTRACT

In this article, we discuss the interrelationships between external assessments, academic freedom, and teaching practice in the early years of elementary education. We draw upon relevant literature and official documents to investigate and understand how large-scale assessment data can both support teachers and—when transformed into targets, rankings, accountability mechanisms, or prescriptive curricular benchmarks—limit their pedagogical autonomy. This discussion highlights two possibilities: on one hand, external results can inform learning trajectories, guide planning, influence instructional strategies, and support institutional and self-assessment; on the other, if interpreted reductionistically, they can foster a culture of performativity, pressure teachers to "teach to the test," shape curricular hierarchies, and shift the burden of educational policy implementation onto classroom instruction. Thus, within the context of basic education, we argue that academic freedom (the freedom to teach and pedagogical independence) is not incompatible with the use of data; rather, it is up to teachers to critically examine this information and decide when and why to incorporate it into their planning.

Keywords: External Assessment; Freedom to Teach; Pedagogical Autonomy; Early Elementary Education; Teaching Work.

INTRODUÇÃO

O processo de qualidade do ensino passou a ser analisado de outra maneira por professores, gestão escolar e administração pública, após as avaliações externas em larga escala. Desde a integração do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e, posteriormente, da Prova Brasil e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), os resultados destes têm desempenhado um papel central na gestão educacional, tanto por meio da divulgação pública de desempenho quanto por definição de metas. Becker (2012) descreve esse movimento como um processo crescente de consolidação dos sistemas de avaliação em larga escala; seguido de responsabilização e produção de resultados por escola. No Ensino Fundamental I, os professores estão realizando a educação "generalista" abrangendo a alfabetização, matemática, ciências humanas e naturais, valores, convivência e habilidades sociais. Por sua vez, as avaliações externas focam em indicadores voltados à leitura e matemática. A questão central não é avaliar essas aprendizagens, que são fundamentais, mas transformar esse fragmento quantificável da escolarização em sinônimo de qualidade educacional. A tensão aumenta quando os resultados deixam de ser informações para análise e começam a funcionar como meio de cobrança ou bonificação. Em pesquisa realizada nos primeiros anos do ensino fundamental, Amaro (2013), por exemplo, foca na performance, na prática gerencial, no controle curricular e nas práticas pedagógicas. O autor mostra que a publicação dos resultados pode tornar a escola visível por seus índices, ao mesmo tempo que torna invisíveis as

condições sociais, culturais e escolares que contribuem para tais números. É nesse ponto que surge a questão da liberdade de cátedra, um termo tradicionalmente associado à liberdade acadêmica, mas que pode estar relacionado às proteções constitucionais a respeito da liberdade de ensino e do pluralismo pedagógico na educação básica. A Constituição Federal garante que a educação deve promover a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber junto com a diversidade de ideias e concepção pedagógica (BRASIL, 1988). A LDB também confere a liberdade de ensinar e o respeito aos profissionais da educação como princípios do ensino (BRASIL, 1996). A questão não é defender uma autonomia docente absoluta que não se baseie no currículo, políticas públicas ou no direito à aprendizagem do aluno. A questão central é como manter o espaço de decisão profissional do professor diante de sistemas que utilizam dados para monitorar, comparar, estabelecer metas e, em alguns casos, recompensar ou responsabilizar escolas e profissionais. Esse equilíbrio é particularmente importante no Ensino Fundamental I, no qual o trabalho pedagógico diz respeito aos ritmos de aprendizagem e às especificidades de cada turma. O objetivo deste artigo é explorar, com a ajuda das fontes mencionadas acima, o efeito das avaliações externas na prática docente no Ensino Fundamental I e como esses impactos podem minar a liberdade de ensinar. Argumenta-se como hipótese que os dados externos podem promover a autonomia docente uma vez que fornecem evidências de reflexão e planejamento coletivo, mas podem desgastar a independência dos professores se assumirem o papel de índices prescritivos, se tornarem um fim em si mesmos, ou se o sistema se basear na responsabilização nos resultados dos professores que são determinados por múltiplos fatores.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo baseia-se em uma análise bibliográfica e documental de natureza analítico-reflexiva. Os quatro textos encaminhados para esta produção serão o foco da pesquisa supracitada: Amaro (2013), “A (in)visibilidade da escola: implicações das avaliações externas no contexto escolar”; Machado (2012), “Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados”; Becker (2012), “Avaliações externas e Ensino Fundamental: do currículo para a qualidade ou da ‘qualidade’ para o currículo?”; e Alavarse, Bravo e Machado (2013), “Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências”.

As fontes utilizadas foram divididas em quatro categorias: a) objetivos e características das avaliações externas; b) seus efeitos no currículo e nas práticas pedagógicas; c) maneira de utilização dos dados por gestão e professores; d) as implicações para a autonomia e responsabilidade dos professores. Foram consultados os documentos oficiais do sistema educacional brasileiro para contextualizar a liberdade de ensinar e a organização curricular dentro do marco legal nacional. Não há a intenção de uma revisão intensa referente a liberdade de cátedra, mas desenvolver uma análise que relacione as avaliações externas e os princípios normativos para apoiar a autonomia pedagógica.

A CONSOLIDAÇÃO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS E A NOVA CENTRALIDADE DOS DADOS

A bibliografia apresentada neste estudo indica que a avaliação externa se consolidou no Brasil a partir da década de 1990, atrelada às reformas educacionais que focaram no monitoramento do desempenho educacional. Becker (2012) recupera a trajetória do Saeb, da Prova Brasil e do Ideb e mostra que, gradativamente, os processos avaliativos que eram indicadores e diagnósticos de ação tornaram-se fonte de dados de responsabilização atrelados a consequências associadas aos resultados.

Alavarse, Bravo e Machado (2013) discutem a natureza mais complexa da avaliação externa: para os autores, a avaliação de sistemas envolve escolhas técnicas, políticas e ideológicas. O desempenho em provas é uma dimensão relevante do fenômeno da qualidade, mas não esgota suas determinações, que envolvem condições inerentes à escola, como currículo, formação de professores, gestão educacional, avaliação da aprendizagem, condições de trabalho e infraestrutura, e externos à escola, como condições de vida, capital econômico, cultural e social das famílias e contexto do território também são fatores importantes que interferem nos resultados.

Essa advertência é essencial para discutir o trabalho docente. Um resultado de proficiência é uma informação relacionada a determinada situação de aprendizagem em um determinado desenho avaliativo; não é, isoladamente, uma medida integral da qualidade de uma turma, de uma escola ou de um professor. Amaro (2013) enfatiza essa (in)visibilidade produzida pelos resultados: os números fazem a escola aparecer, mas podem esconder fatores que estão presentes no cotidiano.

Portanto, o primeiro ponto a considerar é que o dado não é neutro no cotidiano escolar. Sua relação e ação diagnóstica não estão relacionadas apenas com o que se mede, mas como é comunicado, interpretado, comparado e vinculado às decisões. A forma de uso dos resultados constitui, em grande parte, o impacto pedagógico da avaliação.

LIBERDADE DE ENSINO, LIBERDADE DE ENSINO E AUTONOMIA PEDAGÓGICA

A expressão “liberdade de ensino” geralmente se refere à liberdade acadêmica para ensinar e produzir conhecimento sem censura indevida. Na educação básica, é mais apropriado relacioná-la aos princípios da liberdade de ensino, do pluralismo de ideias e da autonomia pedagógica, sempre em articulação com o currículo e com os objetivos educacionais dos alunos. A Constituição Federal de 1988 estabelece a liberdade de aprender e ensinar, o pluralismo de ideias e conceitos pedagógicos como princípios de ensino (BRASIL, 1988). A LDB, por sua vez, reproduz e amplia esses princípios, para garantir a liberdade de ensino, a valorização das profissões da educação e a gestão democrática da educação pública (BRASIL, 1996). Essa liberdade não significa que cada professor possa definir individualmente todo o conhecimento que será ensinado. O trabalho docente está inserido em sistemas de ensino, propostas curriculares, projetos político-pedagógicos, legislação e diretrizes de aprendizagem. A própria LDB estabelece que os currículos devem conter uma base comum, complementada por uma parte diversificada vinculada às características regionais e locais (BRASIL, 1996). O que se protege, portanto, é o espaço profissional para interpretação, contextualização, orientação metodológica e tomada de decisões didáticas.

É precisamente nesse intervalo que as aprovações externas coincidem com a liberdade de ensino. Uma matriz de referência define um recorte que será observado por uma determinada avaliação. Becker (2012) enfatiza que matriz de referência e currículo não devem ser confundidos. A matriz pode indicar competências e habilidades que

precisam ser analisadas, mas não deve se tornar automaticamente o currículo escolar. Quando esse objetivo de análise focal se perde, um instrumento de avaliação passa a funcionar como uma prescrição curricular.

A lacuna é significativa no início de nossa trajetória escolar. As crianças aprendem em ritmos diferentes, possuem conhecimentos prévios distintos e necessitam de experiências variadas para desenvolver a leitura, a escrita, o raciocínio matemático, entre outros aspectos curriculares. Uma prática docente guiada predominantemente pelas expectativas da avaliação tende a reduzir essa complexidade. Becker (2012) recupera estudos em redes e escolas para priorizar questões semelhantes às avaliações, reorganizar conteúdos para aumentar o desempenho e, em certos contextos, reduzir espaço em outras áreas curriculares.

A autonomia docente, portanto, não deve ser entendida como oposição a anos letivos preestabelecidos. Um professor autônomo não é aquele que ignora as evidências; é aquele que as interpreta, confronta-as com outras informações e decide pedagogicamente. Isso significa que o resultado de uma avaliação externa pode provocar mudanças em uma sequência didática, em uma estratégia de alfabetização ou em uma proposta de resolução de problemas, sem substituir o julgamento profissional do professor.

COMO OS DADOS IMPACTAM A AÇÃO DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL I

O POTENCIAL DIAGNÓSTICO DOS RESULTADOS

O impacto mais produtivo dos dados externos ocorre quando eles entram no planejamento como uma fonte adicional de evidências. Becker (2012) destaca que resultados interpretados em escalas de proficiência podem ajudar professores e redes a perceber falhas no processo de ensino-aprendizagem, promover autoavaliação e rever estratégias. Alvarase, Bravo e Machado (2013) defendem que as informações devem ser compreendidas como indícios de trajetórias de alunos, escolas e redes, capazes de apoiar decisões e reconfigurações pedagógicas.

Machado (2012) também destaca essa perspectiva, afirmando que os resultados devem ser compartilhados com os profissionais da escola para formar um estudo coletivo. Dessa forma, a função pedagógica dos dados é a de apropriação. Uma planilha enviada à escola, sem discussão ou debate, não provoca uma mudança efetiva na prática. Uma análise coletiva, discutida e considerada, pode transformar o resultado em uma questão pedagógica a ser abordada.

DA INFORMAÇÃO À PRESSÃO: PERFORMATIVIDADE E RESPONSABILIZAÇÃO

O conceito de performatividade, apresentado por Amaro, ajuda a compreender como sujeitos e instituições se organizam e trabalham sempre pensando na performance. A atividade docente deixa de ser validada apenas pelo processo e passa a ser vinculada, no tempo, ao resultado esperado. Em ambientes sem metas, comparações e avaliações, há uma tendência crescente de escolher atividades que parecem “mais úteis para o futuro”.

A fonte mostra situações em que os professores se orientam apenas para trabalhar com os conteúdos cobrados nas provas, utilizam questões semelhantes às das avaliações e preparam os alunos para os dois formatos de teste. Becker (2012) também reúne estudos que registram mudanças no planejamento, maior uso de simulações e reorganização de conteúdos em função das avaliações. Essas práticas podem ter um lado pedagógico quando auxiliam na compreensão de certos tipos de tarefas, mas tornam-se problemáticas quando substituem o currículo e enfatizam a experiência educativa.

CURRÍCULO, SELEÇÃO DE CONTEÚDO E TEMPO DE APRENDIZAGEM

Consequentemente, o Ensino Fundamental I pode reduzir a variedade de experiências. Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, Literatura e projetos interdisciplinares podem ser negligenciados quando não são vistos como vinculados ao indicador. Becker (2012) também alerta para esse ritmo de aprendizagem: currículos muito rígidos, com conteúdo e períodos fixos, podem impedir a flexibilidade necessária para que os alunos aprendam em ritmos diferentes.

A liberdade de ensinar surge, então, como a capacidade de mediar. O professor tem que cumprir com o currículo, mas não precisa limitar sua prática a algo facilmente mensurável. O professor pode ensinar leitura usando literatura e textos reais, pode trabalhar matemática em situações que façam sentido, pode integrar ciências em projetos de pesquisa e pode construir conhecimento por meio de diferentes idiomas, tudo isso ao passo que observa as habilidades que os alunos precisam consolidar.

GESTÃO ESCOLAR, PLANEJAMENTO COLETIVO E AUTONOMIA DOCENTE

Alavarase, Bravo e Machado (2013) mostram que, nos municípios estudados, as avaliações externas estão presentes no dia a dia da prática pedagógica e do planejamento coletivo. Observam também que a remuneração por mérito, vinculada a resultados, pode reduzir ou comprometer dois profissionais e responsabilizá-los pelo seu desempenho. A mesma ferramenta, portanto, pode ter significados diferentes dependendo da política que a acompanha.

Para a autonomia docente, isso significa que o contexto institucional tem a mesma importância que o contexto dado. Uma escola que discute os resultados sem aplicar punições, que reconhece as condições de trabalho concretas e que ameniza as discordâncias cria espaço para decisões profissionais. Uma escola em que qualquer diferença nos resultados é vista como falha do professor tende a transformar o plano em um mecanismo de defesa.

A TENSÃO ENTRE ACCOUNTABILITY E AUTONOMIA: O DADO COMO RECURSO OU COMO COMANDO

No modelo formativo, o resultado é contextualizado em relação a outras evidências e discutido coletivamente. Questões pedagógicas orientam a ação: quais aprendizagens estão consolidadas? Quais precisam de atenção? Quais práticas foram eficazes? O que precisa ser revisitado? Quais alunos precisam de intervenções diferenciadas? Quais condições escolares interferiram? Esta abordagem está em ressonância com Machado (2012), pois deve ser socializada e interpretada no contexto do trabalho institucional. A liberdade de ensinar é mais forte no primeiro caso. Autonomia não significa falta de direção, mas sim a capacidade de tomar decisões bem pensadas visando realizar algo em um projeto educacional. O professor deve ser capaz de usar diretrizes curriculares e indicadores, e estar envolvido nas metas institucionais, desde que haja espaço para interpretar e adaptar as decisões às necessidades concretas da turma.

PROPOSTA DE UM USO PEDAGÓGICO DOS DADOS QUE PRESERVE A AUTONOMIA

Baseado nas quatro fontes analisadas, podemos sugerir um ciclo de uso pedagógico dos resultados. A equipe deve compreender o indicador, a população avaliada, a matriz de referência, as escalas e os limites de interpretação. Sem essa etapa, a escola corre o risco de tomar uma informação parcial como retrato absoluto da realidade.

O ciclo pode ser sintetizado no seguinte quadro:

Etapa	Pergunta central	Proteção da autonomia
1. Conhecer	O que exatamente o resultado mostra?	Compreender limites do indicador e da matriz.
2. Contextualizar	Que outras evidências confirmam ou relativizam o dado?	Evitar decisões baseadas em uma única medida.
3. Problematizar	Que hipóteses explicam as dificuldades?	Valorizar julgamento profissional e realidade da turma.
4. Decidir	Que intervenção pedagógica faz sentido?	Preservar escolhas metodológicas fundamentadas.
5. Acompanhar	A mudança produziu aprendizagem?	Usar avaliação interna e observação cotidiana.
6. Rever	A ação melhorou a aprendizagem sem reduzir o currículo?	Impedir que o teste se torne finalidade do ensino.

A proposta procura conciliar duas exigências que não deveriam ser tratadas como adversárias: o compromisso público com a aprendizagem e a liberdade profissional para construir caminhos pedagógicos. O professor não deve ser liberado de responder pelos resultados do ensino, mas também não pode ser transformado no único responsável por um indicador complexo.

Para que isso seja possível, a formação continuada precisa incluir leitura e interpretação de dados. Becker (2012) observa que uma das dificuldades identificadas nos sistemas analisados é justamente a apropriação dos resultados pelos professores. Não basta disponibilizar relatórios; é necessário formar leitores pedagógicos de dados. A alfabetização estatística e avaliativa do professor pode ser uma estratégia concreta de proteção da autonomia, porque reduz a dependência de interpretações prontas produzidas pela gestão ou por consultorias.

Essa concepção também favorece uma responsabilidade docente mais realista e ética. O professor responde por planejar, ensinar, avaliar e revisar sua prática; a gestão responde por criar condições para o trabalho coletivo; a rede responde por oferecer currículo, formação, recursos e apoio; e as políticas educacionais respondem por

reduzir desigualdades e garantir condições de escolarização. Quando essas responsabilidades são compartilhadas, o indicador deixa de ser instrumento de culpabilização e pode tornar-se parte de uma política de desenvolvimento profissional e institucional.

Por isso, preservar a liberdade de ensinar exige uma política de dados que reconheça a escola como lugar de produção de conhecimento pedagógico. O professor conhece os estudantes em sua continuidade: acompanha suas perguntas, erros, estratégias, avanços, relações e necessidades. O resultado externo chega de forma mais distante e padronizada. Sua força está em oferecer uma visão complementar, não em substituir o olhar profissional. A autonomia se concretiza quando esses dois tipos de evidência dialogam.

Essas quatro dimensões se articulam. Um resultado baixo pode gerar formação continuada e apoio pedagógico, mas também pode gerar simulados e treinamento. A diferença não está simplesmente no número obtido, e sim na interpretação institucional que se constrói por meio dele. Machado (2012) mostra que a escola precisa transformar resultados em elementos da leitura da própria realidade e colocá-los em circulação entre os profissionais. Amaro (2013) evidencia que, quando o resultado se torna um marcador de eficiência, pode desencadear práticas performativas e controle curricular. Becker (2012), por sua vez, ajuda a delimitar o risco de confundir matriz de referência com currículo.

Considerando as fontes analisadas em conjunto, os efeitos das avaliações externas visando a ação docente podem ser compreendidos em quatro dimensões. A primeira é a dimensão cognitiva e diagnóstica: os resultados ajudam a localizar aprendizagens consolidadas e dificuldades recorrentes. A segunda é curricular: a divulgação de competências, descritores e metas pode influenciar a seleção do que recebe mais tempo escolar. A terceira é organizacional: resultados entram em reuniões de planejamento, programas de reforço, acompanhamento e definição de prioridades. A quarta é subjetiva e profissional: a forma de cobrança pode produzir segurança para agir com base em evidências ou, ao contrário, medo de errar e conformação das práticas ao que é valorizado pelo indicador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das fontes anexadas permite concluir que as avaliações externas ocupam hoje um lugar ambivalente no Ensino Fundamental I. Elas ampliaram a capacidade dos sistemas de conhecer tendências, identificar desigualdades, monitorar aprendizagens e orientar políticas. Ao mesmo tempo, produziram efeitos que atingem o currículo, a gestão escolar e a ação docente. Essa ambivalência não decorre simplesmente da existência dos testes, mas do modo como os resultados são interpretados e utilizados.

Em relação à liberdade de cátedra, a discussão mostra que, na educação básica, a noção precisa ser articulada aos princípios de liberdade de ensinar, pluralismo de concepções pedagógicas e autonomia profissional. Essas garantias não retiram do professor o dever de cumprir normas curriculares e assegurar os direitos de aprendizagem. Elas protegem, entretanto, o espaço de decisão necessário para contextualizar conteúdos, escolher metodologias, considerar os tempos de aprendizagem e responder às necessidades concretas dos estudantes.

Os dados das avaliações externas podem fortalecer esse espaço quando são tratados como evidências e não como ordens. Nesse caso, funcionam como ponto de partida para investigação, diálogo, revisão de estratégias e planejamento. Essa é a perspectiva destacada por Machado (2012), que enfatiza a socialização dos resultados

no trabalho coletivo, e por Alavarase, Bravo e Machado (2013), ao caracterizarem os resultados como indícios que podem apoiar decisões e reconfigurações pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar M.; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. **Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013. DOI: 10.18222/eae245420131900.

AMARO, Ivan. **A (in)visibilidade da escola: implicações das avaliações externas no contexto escolar. Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 23, n. 43, p. 24-43, maio/ago. 2013. DOI: 10.18675/1981-8106.vol23.n43.p24-43.

BECKER, Fernanda da Rosa. **Avaliações externas e ensino fundamental: do currículo para a qualidade ou da “qualidade” para o currículo?** Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, v. 10, n. 4, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Art. 206. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 6 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 set. 2026.

MACHADO, Cristiane. **Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados.** @mbienteeducação, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 70-82, jan./jun. 2012. ISSN 1982-8632.

ALMEIDA, M. I. de; PASSOS, C. L. B. Apresentação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 10-20, 2014. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae255720142822>.

BAUTHENEY, K. C. S. F. **Incongruências no discurso sobre qualidade da educação brasileira. Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 138-162, 2014. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae255720142827>.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, A. S. de. **Avaliação da educação básica e qualidade do ensino: estudo sobre os anos finais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de São Paulo.** *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [S. l.], v. 31, n. 2, p. 335-353, 2015. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol31n22015.61731>.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M.; ARCAS, P. H. **Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação.** *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 667-680, 2015. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol31n32015.63800>.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. **Responsabilização ou controle da qualidade do ensino: a que serve a avaliação externa?** *Educação: Teoria e Prática*, [S. l.], v. 25, n. 48, p. 67-79, 2015. DOI: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol25.n48.p67-79>. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/7856>. Acesso em: 18 set. 2026.

CARVALHO, Ilhiane Rossy de Aquino. **Concepções de professores acerca da formação continuada: desafios e possibilidades**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/13107>. Acesso em: 18 set. 2026.