

Práticas pedagógicas e avaliação externa: uma revisão bibliográfica sobre os sentidos e desafios do Ensino de Matemática nos Anos Iniciais da Educação Básica

DOI: <https://doi.org/10.33871/rpem.2026.15.3611120>

Lídia Grusegoch¹
Lucí dos Santos Bernardi²

Resumo: As práticas pedagógicas constituem o cerne do trabalho docente e representam o elo entre a teoria educacional, as políticas públicas e o cotidiano escolar. No contexto dos anos iniciais da educação básica, o ensino da matemática ganha destaque diante dos baixos índices de aprendizagem revelados por avaliações em larga escala, exigindo uma reflexão crítica sobre o fazer docente. Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas como mediações entre políticas de avaliação externa e os processos de ensino e aprendizagem, com foco no ensino de matemática. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com base em levantamento bibliográfico e análise interpretativa de estudos acadêmicos sobre práticas pedagógicas no ensino de matemática. Foram adotados como critérios de seleção dos estudos: (i) aderência ao tema práticas pedagógicas no ensino de matemática; (ii) relação com avaliação externa; (iii) disponibilidade do texto completo; (iv) recorte temporal entre 2010 e 2023. A análise seguiu abordagem qualitativa, com categorização temática e análise interpretativa dos estudos. Os resultados evidenciam que, embora condicionadas por diretrizes externas, as práticas pedagógicas em matemática revelam também espaços de criação, reflexão e resistência. Conclui-se que a valorização da prática pedagógica como práxis crítica é essencial para promover uma educação mais significativa, democrática e emancipadora.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; Avaliação Externa; Ensino de Matemática; Anos Iniciais.

Pedagogical practices and external evaluation: a literature review on the meanings and challenges of Teaching Mathematics in the Early Years of Basic Education

Abstract: Pedagogical practices are at the core of teaching and represent the link between educational theory, public policy, and everyday school life. In the context of the early years of basic education, mathematics teaching gains prominence given the low learning rates revealed by large-scale assessments, demanding critical reflection on teaching practices. Therefore, this article aims to analyze pedagogical practices as mediators between external assessment policies and teaching and learning processes, with a focus on mathematics teaching. The methodology adopted is qualitative in nature, based on a bibliographic survey and interpretative analysis of academic studies on pedagogical practices in mathematics teaching. The following criteria were adopted for study selection: (i) adherence to the theme of pedagogical practices in mathematics teaching; (ii) relationship with external evaluation; (iii) availability of the full text; (iv) time frame between 2010 and 2023. The analysis followed a qualitative approach, with thematic categorization and interpretive analysis of the studies. The results show that, although conditioned by external guidelines, pedagogical practices in mathematics also reveal spaces

¹Mestra em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). Professora da Rede Municipal de Educação de Rondonópolis/MT. E-mail: a110228@uri.edu.br - ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2458-6119>.

²Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). E-mail: lucisantosbernardi@gmail.com - ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6744-9142>.

for creation, reflection, and resistance. It is concluded that valuing pedagogical practice as a critical praxis is essential to promoting a more meaningful, democratic, and emancipatory education.

Keywords: Pedagogical Practice; External Evaluation; Mathematics Teaching; Early Years

1 Introdução

Este estudo destaca o conceito de prática pedagógica, especialmente à luz dos desafios enfrentados pelos/as professores/as nos anos iniciais da educação básica. A escolha por esse enfoque não é aleatória: ela emerge da necessidade de compreender como os professores lidam, em sua prática cotidiana, com as demandas pedagógicas e com os dados oriundos de avaliações externas, como o Avalia MT.

A reflexão sobre as práticas pedagógicas, especialmente no contexto dos anos iniciais da educação básica, ganha relevância à medida que se reconhece o papel decisivo dos/as professores/as na mediação entre as políticas educacionais e os processos reais de ensino e aprendizagem. A prática pedagógica se torna, assim, uma lente privilegiada para observar como os sujeitos da escola se apropriam, interpretam e ressignificam as diretrizes curriculares e as demandas das avaliações em larga escala.

Ao considerar que essas práticas não se desenvolvem em um vazio histórico ou político, mas são permeadas por múltiplas determinações, como a cultura escolar, os saberes docentes, as condições de trabalho e a formação profissional, amplia-se a compreensão da docência como um campo epistemológico, de construção de sentidos e de produção de conhecimento.

Além disso, observar as práticas pedagógicas a partir do cotidiano escolar permite identificar tensões entre o prescrito e o realizado, entre as intenções formativas e os condicionantes institucionais, entre a teoria e a prática. Nessa perspectiva, pensar a prática pedagógica não se limita à análise de métodos ou estratégias, mas implica compreender os processos que sustentam a ação docente, suas contradições e potências.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas como mediações entre políticas de avaliação externa e os processos reais de ensino e aprendizagem, com foco no ensino de matemática nos anos iniciais da educação básica.

A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com enfoque bibliográfico e documental, fundamentada na análise interpretativa de estudos acadêmicos relacionados ao tema. O estudo dialoga com pesquisas anteriores, especialmente no campo da formação de professores e ensino de matemática, incorporando contribuições de dissertações e teses disponíveis em bases oficiais. A análise prioriza a categoria “práticas pedagógicas em

matemática”, observando seus sentidos, tensões e possibilidades com base na literatura especializada.

Assim, o texto parte da delimitação conceitual e teórica das práticas educativas, pedagógicas e docentes e adentra nas especificidades da atuação em sala de aula, com ênfase no ensino de matemática, trazendo à tona contribuições de trabalhos que abordam essas práticas de forma crítica, contextualizada e comprometida com a qualidade da educação pública.

A relevância acadêmica e social deste estudo reside na urgência de compreender como os professores constroem e ressignificam suas práticas diante das exigências institucionais impostas por avaliações externas e políticas de responsabilização. Ao discutir criticamente esse cenário, o artigo contribui para o fortalecimento de uma prática pedagógica reflexiva, contextualizada e comprometida com uma educação pública democrática e de qualidade.

2 Práticas pedagógicas e a avaliação educacional

A compreensão das práticas pedagógicas é fundamental para analisar como os processos de ensino e aprendizagem se estruturam nas escolas. Em um cenário educacional marcado por desafios históricos, desigualdades sociais e políticas públicas em constante reformulação, pensar sobre o que, como e para quem se ensina tornou-se uma exigência a atuação de professores comprometidos com a transformação da realidade.

A prática pedagógica, nesse contexto, desponta como um eixo articulador entre a teoria e a ação docente, revelando não apenas escolhas metodológicas, mas também valores, concepções e finalidades formativas. Em conformidade com Franco (2016, p. 542):

A pedagogia e suas práticas são da ordem da práxis; assim ocorrem em meio a processos que estruturam a vida e a existência. A pedagogia caminha por entre culturas, subjetividades, sujeitos e práticas. Caminha pela escola, mas a antecede, acompanha-a e caminha além. A pedagogia interpõe intencionalidades, projetos alargados; a didática, paralelamente, compromete-se a dar conta daquilo que se instituiu chamar de saberes escolares. A lógica da didática é a lógica da produção da aprendizagem (nos alunos), a partir de processos de ensino previamente planejados. A prática da didática é, portanto, uma prática pedagógica, que inclui a didática e a transcende.

Ademais, nos últimos anos, a expansão das avaliações externas e a intensificação de políticas de responsabilidade educacional têm reforçado a necessidade de repensar as práticas pedagógicas a partir de dados empíricos concretos. De acordo com Cossetin e Batisti (2025, p. 9),

A influência dos resultados das avaliações externas é perceptível no trabalho docente, uma vez que professores se sentem avaliados bem como sua prática. Assim, esses mesmos professores utilizam das matrizes de avaliações externas na organização curricular e pedagógica de suas aulas, com o intuito de preparar esse aluno. A análise do que os autores trazem acerca das duas primeiras categorias intermediárias possibilita indicar que ambas têm implicações diretas para com o currículo escolar. É perceptível que tanto as matrizes de referência das avaliações externas, bem como os resultados das avaliações, têm implicações tanto na prática do professor como no currículo escolar.

A análise de Cossetin e Batisti (2025) demonstra como os resultados das avaliações externas “moldam” o fazer docente e a organização do currículo escolar. Os professores, ao se sentirem avaliados pelas performances de seus estudantes nas provas, passam a estruturar suas práticas pedagógicas e seus planejamentos curriculares em torno dos conteúdos e habilidades priorizados pelas matrizes avaliativas. Esse movimento de adaptação, embora compreensível diante das pressões institucionais, acaba por restringir o campo de atuação docente, limitando a autonomia pedagógica e reduzindo o currículo escolar a um conjunto de habilidades mensuráveis.

Essa lógica instrumentalizada da educação evidencia a necessidade de refletir criticamente sobre o uso pedagógico dos resultados avaliativos. Embora as avaliações possam ser importantes instrumentos de diagnóstico, sua função não pode se sobrepor à formação integral dos estudantes. No ensino de matemática, por exemplo, isso significa articular as demandas externas com práticas pedagógicas que valorizem a compreensão, a criatividade e o pensamento crítico dos estudantes, indo além da preparação para testes. Concordamos com Gomes e Bernardi (2022) que é necessário compreender a matemática como um dos elementos basilares da educação do indivíduo, de forma que as escolas e os docentes precisam buscar continuamente por processos educativos mobilizadores de uma educação matemática que permita aproximar o estudante da realidade, oportunizando ao jovem refletir e questionar a sociedade.

Dessa forma, pensar a prática docente em tempos de avaliações externas implica construir espaços de resistência, onde a avaliação seja uma ferramenta de aperfeiçoamento, e não de subordinação do processo educativo.

Embora os instrumentos avaliativos tenham potencial para contribuir com diagnósticos precisos sobre a aprendizagem, seu uso pedagógico depende diretamente da mediação crítica realizada pelos professores. Assim, a prática pedagógica deixa de ser apenas um espaço de aplicação de conteúdos e se torna um campo estratégico de leitura, interpretação e intervenção a partir de evidências.

Segundo Freire (2005, p. 66):

[...] quando analisamos as práticas educativas na escola atual, percebemos que as relações entre educador e educando são fundamentalmente narradoras e dissertadoras. Limitam-se à narração de conteúdos, que ele denomina de ‘retalhos da realidade’, como se existissem desconectados da totalidade, sem significação, conteúdos que fazem parte de dada realidade vista como estática, compartimentada, bem-comportada e, especialmente, como algo alheio à realidade existencial dos educandos. [...] Nesse processo, ‘a palavra se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade’.

Tal crítica de Freire à rigidez das práticas escolares é anunciada nos anos 90 em *Pedagogia da Autonomia* (2005), sendo ainda contemporânea, pois evidencia a importância de uma ação docente voltada à transformação dessas relações. Essa crítica chama atenção para a importância de compreender a ação docente como um processo dinâmico, contextualizado e permeado por múltiplas determinações. Longe de ser uma atividade meramente técnica, o fazer docente envolve escolhas, reflexões e posicionamentos que se constroem em diálogo com as condições históricas e institucionais. A prática pedagógica, nesse sentido, é simultaneamente produto e produtora das experiências vividas em sala de aula, o que torna impossível dissociá-la dos contextos em que se realiza.

3 Discutindo significados: de que lugar estamos falando sobre prática?

Para melhor fundamentar essa análise, é necessário, antes de tudo, delimitar os significados atribuídos a três conceitos frequentemente presentes nos debates educacionais: prática educativa, prática pedagógica e prática docente. A distinção entre esses termos não apenas contribui para a clareza conceitual do trabalho como também fundamenta a seleção da prática pedagógica como eixo teórico e analítico deste estudo.

A prática educativa, segundo Marques e Carvalho (2016), é definida como o conjunto de ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos que visam à criação de oportunidades de ensino e aprendizagem. Essa definição destaca seu caráter coletivo e intencional, envolvendo sujeitos, instituições e saberes que se articulam para produzir efeitos formativos.

Trata-se de um fenômeno histórico e socialmente construído, que reflete os valores, interesses e contradições das sociedades em que se insere (Marques; Carvalho, 2016). As práticas educativas não se restringem ao espaço escolar formal, ocorrendo também nas famílias,

nas comunidades, nos meios de comunicação, nas igrejas e em qualquer lugar onde haja mediação de conhecimentos, normas e valores. De acordo com Libâneo (2009, p. 10), elas têm por compromisso “ajudar os estudantes a tornarem-se sujeitos pensantes, capazes de construir elementos categoriais de compreensão e apropriação da realidade”.

Em virtude disso, a prática educativa é considerada uma dimensão ampla da experiência humana, abarcando desde processos de socialização até intervenções pedagógicas mais sistematizadas. Sua historicidade revela a transformação constante das formas de ensinar e aprender, conforme as mudanças culturais, tecnológicas e políticas de cada época.

Conforme aponta Freire (2011, p. 9), “[...] a liberdade é matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos.” Compreender o processo que envolve tal prática é fundamental para reconhecer os múltiplos territórios em que a educação acontece e, assim, situar de forma mais precisa a especificidade da prática pedagógica no interior das instituições escolares.

Já a prática pedagógica pode ser entendida como uma forma específica da prática educativa, orientada por princípios próprios da pedagogia. Ela se constitui como uma mediação intencional entre o conhecimento sistematizado e os sujeitos em processo de formação, envolvendo decisões conscientes sobre o que, como e por que ensinar. Nesse sentido, Verdum (2013, p. 94):

Inspirada em Freire (1986), parto de uma concepção de prática pedagógica adjetivada pelo termo dialógica, em que a construção do conhecimento é vista como um processo realizado por ambos os atores: professor e aluno, na direção de uma leitura crítica da realidade.

Ademais, de acordo com Franco (2016), a prática pedagógica é essencialmente intencional, ética e reflexiva e ocorre predominantemente em instituições escolares. Ela se estrutura em torno de escolhas relacionadas ao currículo, aos métodos de ensino, aos objetivos formativos e aos processos avaliativos. Sua função é organizar e atribuir sentido aos processos educativos, articulando saberes, experiências e contextos sociais, com vistas à formação integral dos sujeitos.

Nesse sentido, “As práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social.” (Franco, 2016, p. 541). Assim, diante dessa perspectiva, a prática pedagógica não é apenas um meio de transmissão de conteúdos, mas um espaço de construção coletiva do conhecimento, permeado por valores, crenças e projetos políticos e sociais. Ela assume papel

central na consolidação de uma educação comprometida com a cidadania crítica e a transformação social.

A prática docente, por sua vez, refere-se à ação direta dos professores em sala de aula, onde se concretizam as decisões e intencionalidades formuladas no âmbito da prática pedagógica. Ela abrange os métodos utilizados, as interações promovidas com os estudantes, a gestão da aprendizagem e a mediação entre o conteúdo e o contexto.

Bernardi *et al.* (2005) destacam que essa prática, apesar de sustentada por discursos teóricos elaborados durante a formação inicial e continuada, muitas vezes se mostra resistente à mudança, mantendo-se conservadora e tradicional. Isso se deve, em parte, à fragmentação entre teoria e prática, à cultura institucional escolar e às condições reais de trabalho docente.

A prática docente, portanto, expressa tanto os limites quanto as possibilidades de transformação da atuação profissional do professor. Ela revela a distância entre o ideário formativo e a realidade cotidiana da escola, mas também pode ser o ponto de partida para a construção de uma práxis crítica, criativa e transformadora, quando sustentada por processos reflexivos e colaborativos. Assim, ela expressa tanto os limites como as possibilidades de transformação do trabalho do professor.

Apesar das aproximações entre os três conceitos, cada um carrega especificidades teóricas e funcionais importantes. A prática educativa e a prática pedagógica, por exemplo, conectam-se na medida em que ambas se orientam por finalidades formativas e se constituem como ações intencionais. Entretanto, a prática pedagógica se destaca por sua vinculação direta ao espaço escolar e à sistematização do ensino, enquanto a prática educativa abrange uma variedade maior de contextos e relações sociais.

Destaca-se ainda o entendimento de práticas no campo educacional, abordado por Diniz-Pereira, Gamez e Corrêa (2024), que entendem não haver uma definição única ou homogênea para a noção de prática docente, sendo necessário considerar a diversidade de abordagens teóricas que atravessam o tema. Os autores propõem pensar as práticas como fenômenos complexos, historicamente situados, e sugerem categorias analíticas distintas — como práticas instituídas, praticadas e instituintes — para compreender o movimento dinâmico entre o que está prescrito, o que é realizado cotidianamente e o que emerge como possibilidade de transformação.

Essa leitura contribui para qualificar a distinção entre prática educativa, pedagógica e docente ao evidenciar que tais ações não são estáticas, mas permeadas por múltiplas determinações e possibilidades de reinvenção. O estudo também coaduna com o entendimento de Franco (2016, p. 535) de que “as práticas pedagógicas [...] só podem ser compreendidas na

perspectiva da totalidade, ou seja, como síntese de múltiplas contradições”. Isso evidencia que, embora façam parte de um mesmo campo educacional, a prática pedagógica possui uma racionalidade própria, que a distingue como núcleo estruturante das ações educativas escolares.

Por outro lado, a prática docente se apresenta como a materialização concreta da prática pedagógica no cotidiano das salas de aula. Embora também vinculada a um projeto pedagógico mais amplo, ela é influenciada por fatores como a formação do professor, sua experiência, condições institucionais e políticas educacionais. Bernardi *et al.* (2005, p. 50) observam que “mesmo conhecendo e apropriando-se de pressupostos teóricos atualizados, muitos professores mantêm práticas conservadoras e tradicionais, distantes do discurso que produzem”. Tal constatação revela um distanciamento entre a teoria pedagógica e a prática efetiva dos docentes, o que reforça a necessidade de compreender como essas práticas se articulam — ou não — no cotidiano escolar.

A escolha pela prática pedagógica como eixo da presente análise justifica-se por seu caráter articulador entre teoria e prática, formação docente e avaliação educacional. Como destaca Franco (2016), ela é o elo que dá sentido à prática docente e organiza as experiências educativas no interior da escola. Nesse sentido, torna-se importante compreender como se dá a ação pedagógica planejada, refletida e intencional, cujas características são centrais na prática pedagógica.

Tal prática oferece, portanto, o arcabouço conceitual necessário para analisar como os professores interpretam os dados de desempenho dos estudantes e os transformam em ações educativas. Ela permite compreender como a avaliação, o planejamento, os conteúdos e as metodologias se articulam com os objetivos da formação humana.

Além disso, dialoga diretamente com a área de interesse das pesquisadoras, formação de professores, saberes e práticas educativas, ao permitir problematizar os saberes docentes, a prática educativa e o papel da avaliação na reorganização do trabalho pedagógico.

4 Dimensões da atuação pedagógica no cotidiano da escola

A prática pedagógica, conforme já pontuado e de acordo com Franco (2016), é uma ação intencional e reflexiva, articulada com os objetivos da formação humana e social, não sendo apenas uma atividade técnica, mas uma construção ética, política e epistemológica. De acordo com Franco (2016, p. 536), “A prática pedagógica, como práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo”.

Essa complexidade é amplamente discutida por Diniz-Pereira, Gamez e Corrêa (2024), que propõem compreender as práticas docentes sempre no plural, devido à sua natureza multifacetada e em constante transformação. Para os autores, tais práticas não se limitam ao que o professor faz em sala de aula, mas envolvem dimensões objetivas (como o currículo, as condições materiais, as regras institucionais) e subjetivas (como as motivações, crenças e histórias de vida).

Os autores defendem que compreender as práticas docentes exige uma análise que considere simultaneamente o contexto social, cultural, institucional e pessoal em que elas se desenvolvem (Diniz-Pereira; Gamez; Corrêa, 2024). Essa abordagem permite evidenciar que as práticas pedagógicas são também produtos da negociação entre o que é prescrito e o que é possível realizar nas condições reais do trabalho docente, marcadas por contradições, resistências e reinterpretações criativas do cotidiano escolar.

De forma geral, a prática pedagógica está relacionada às ações docentes que, planejadas e executadas com intencionalidade educativa, visam à aprendizagem significativa dos estudantes. No entanto, Franco (2016) alerta que ela não se limita ao ato de ensinar em sala de aula, mas envolve a totalidade do processo formativo, perpassando pela organização do currículo, pelas estratégias de ensino e pelas avaliações.

Segundo Verdum (2013), as práticas pedagógicas abrangem um conjunto de competências profissionais que demandam dos professores um constante movimento de reflexão sobre o seu fazer docente. Essa prática se estrutura a partir da articulação entre teoria e prática, promovendo o desenvolvimento de uma práxis transformadora, como sugere Freire (2011).

A perspectiva freiriana, nesse sentido, oferece um importante suporte teórico para compreender a prática pedagógica como um ato político de libertação. Ele defende que ensinar exige a compreensão do mundo, e não apenas a transferência de conteúdos. De acordo com o autor, “A palavra se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade” (Freire, 2005, p. 66). Assim, a prática pedagógica torna-se um espaço privilegiado para o exercício da criticidade e da autonomia.

Franco (2016) aponta que, para além da instrumentalização de conteúdos, a prática pedagógica precisa estar comprometida com a formação integral dos sujeitos, o que implica na mediação entre o conhecimento sistematizado e as experiências dos estudantes. Essa mediação é o que confere sentido às práticas pedagógicas no contexto escolar.

No campo da formação docente, Marques e Carvalho (2016) ressaltam que as práticas pedagógicas possuem um significado histórico e são moldadas por lutas e contradições sociais.

Isso significa que a prática pedagógica também carrega em si as marcas das condições históricas em que é construída e deve ser analisada dentro desse contexto. Isso porque, segundo os autores, “As práticas pedagógicas são historicamente situadas e constituídas a partir das condições sociais de cada tempo, refletindo valores, interesses e contradições que atravessam as instituições e os sujeitos.” (Marques; Carvalho, 2016, p. 134).

Portanto, tais práticas não podem ser entendidas como uma mera técnica ou uma repetição de métodos didáticos. Elas são ações situadas, social e culturalmente construídas, que exigem do professor uma postura investigativa, sensível às necessidades e realidades dos estudantes. Nesse sentido, Zeichner (2014) defende a construção de modelos formativos que valorizem a reflexão crítica sobre a prática, rompendo com os paradigmas tradicionais que dissociam a teoria da prática.

Ele propõe que “A formação docente deve se basear na construção de experiências transformadoras que integrem universidade, escola e comunidade, comprometidas com a justiça social.” (Zeichner, 2014, p. 2214). Ademais, a prática pedagógica, como práxis, é também o espaço da articulação entre os saberes docentes. Tardif (2014) argumenta que esses saberes são construídos na experiência, na formação e na prática e que a valorização da prática pedagógica requer o reconhecimento desses saberes como fundamentais para o trabalho docente.

Zeichner (2014), ao destacar a integração entre universidade, escola e comunidade, amplia essa compreensão ao propor que os saberes docentes também emergem do diálogo com os contextos socioculturais e com os sujeitos da prática. Essa perspectiva reforça a ideia de que o conhecimento profissional do professor não é fixo, mas se constrói e reconstrói continuamente em contextos colaborativos e situados.

Os saberes docentes não são, portanto, apenas teóricos ou técnicos; eles são plurais, heterogêneos e profundamente marcados pelas condições concretas de trabalho e pela interação com os sujeitos escolares. Reconhecer a complexidade desses saberes, conforme sinalizado por Tardif (2014), é essencial para valorizar a prática pedagógica em sua totalidade.

Trata-se de compreender que o professor mobiliza, de forma contínua, um conjunto de conhecimentos oriundos de diferentes fontes, ressignificados no cotidiano da sala de aula. Isso porque, de acordo com o autor, os saberes docentes são múltiplos e interdependentes — compreendendo saberes disciplinares, curriculares e experienciais — e que eles não se acumulam de forma linear, mas são ressignificados nas interações cotidianas da prática escolar.

Assim, a ação docente não pode ser reduzida à aplicação de métodos, mas deve ser entendida como um exercício de julgamento, decisão e criação, no qual os saberes se entrelaçam em resposta às exigências concretas da prática.

No contexto da avaliação educacional, a prática pedagógica ganha uma dimensão ainda mais significativa. A avaliação, conforme discutido por Oliveira (2016), deve ser vista como uma prática pedagógica, que não se limita a medir resultados, mas que contribui para a compreensão e o aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem.

Em projetos como o Avalia MT, os dados coletados precisam retornar às escolas como instrumentos de análise crítica das práticas pedagógicas. Os professores, ao utilizarem esses dados, transformam a avaliação em um recurso de planejamento e intervenção, conforme indica Silva (2020). Assim, a prática pedagógica se revela como o ponto de encontro entre as políticas públicas educacionais, a formação de professores e os processos de ensino e aprendizagem. Ela é o eixo estruturante das ações escolares e precisa ser constantemente problematizada.

Nesse cenário, é necessário considerar o papel formativo da prática pedagógica. Ela deve promover a aprendizagem reflexiva, contextualizada e voltada para a emancipação dos sujeitos. Martins (2015) defende o uso de jogos e materiais concretos como recursos que favorecem a compreensão dos conceitos matemáticos e tornam a prática pedagógica mais eficaz.

Ao abordar as práticas pedagógicas na perspectiva dos saberes docentes, percebe-se que o professor precisa ter autonomia para interpretar os dados das avaliações externas e transformá-los em ações pedagógicas. Nóvoa (2017) argumenta que essa autonomia só será possível se a formação docente for crítica, reflexiva e contextualizada.

A prática pedagógica também se articula com a gestão escolar e com a proposta curricular da escola. Ela não é uma ação isolada do professor, mas uma construção coletiva, que depende do diálogo entre os diferentes atores da comunidade educativa (Martins, 2015). Portanto, repensar as práticas pedagógicas significa rever os fundamentos da escola, os objetivos do ensino e as estratégias de formação de professores. É preciso superar a lógica tradicional de ensino e buscar práticas que estejam alinhadas com os princípios de equidade, participação e inclusão.

No contexto da matemática, isso significa propor atividades que estimulem o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a criatividade dos estudantes. A prática pedagógica deve considerar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes e respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem. Como defende Martins (2015, p. 43), “a utilização de jogos e materiais concretos no ensino de matemática permite que o aluno experimente conceitos abstratos de maneira acessível e significativa, favorecendo a construção do conhecimento.” Além disso, os professores precisam ser capazes de utilizar os resultados das avaliações externas como um mapa que oriente suas decisões pedagógicas. Para isso, é essencial que recebam formação

continuada que os prepare para essa tarefa.

Nesse sentido, Nóvoa (2017, p. 19) afirma que “a formação de professores deve ser construída como um processo crítico e situado, voltado para a leitura da realidade escolar e a ação reflexiva sobre ela.” A prática pedagógica, então, deve ser compreendida como um processo contínuo de construção e reconstrução, que envolve o planejamento, a ação, a reflexão e a avaliação. Ela é dinâmica, viva e essencial para a transformação da realidade educacional.

Conforme destaca Bernardi *et al.* (2005), a prática docente, quando desvinculada da teoria e da reflexão crítica, tende a se manter conservadora. É preciso, portanto, romper com essa lógica e promover uma prática pedagógica inovadora, comprometida com a transformação social. Isso exige a criação de espaços formativos que valorizem a experiência dos professores e os incentivem a refletir sobre suas práticas. A pesquisa-ação, nesse sentido, surge como uma importante metodologia de formação e transformação pedagógica.

Diante dessa perspectiva, a prática pedagógica deve ser pensada também como um processo de escuta. Escutar os estudantes, seus saberes, suas vivências, suas dificuldades e suas conquistas é essencial para planejar intervenções que façam sentido e promovam a aprendizagem. Ademais, a avaliação, dentro da prática pedagógica, precisa ser contínua, diagnóstica e formativa. Deve contribuir para que o professor conheça melhor sua turma e possa planejar ações pedagógicas mais efetivas.

Por fim, compreender a prática pedagógica como uma dimensão ética, política e epistemológica é essencial para que a educação cumpra seu papel social. É por meio da prática pedagógica que se concretizam os ideais de uma educação democrática e emancipadora. Ela deve ser o ponto de partida e de chegada de qualquer processo formativo docente, pois é nela que se materializam os princípios, os valores e os objetivos da educação.

Isso porque acredita-se que a prática pedagógica, quando construída coletivamente, com base na reflexão crítica, na escuta e no compromisso com a aprendizagem, transforma-se em um poderoso instrumento de mudança social. É essa prática que devemos buscar, fomentar e valorizar em todos os espaços educativos.

5 Práticas pedagógicas em matemática: o que dizem os estudos

Este artigo parte de um levantamento bibliográfico sistemático sobre o ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, com ênfase nos índices de aprendizagem e nas práticas pedagógicas, realizado com base em dissertações e teses disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Esse levantamento contemplou o período de 2010 a 2023 e

permitiu mapear a produção acadêmica voltada a compreender como se dá o ensino de matemática, de que modo os docentes enfrentam os desafios da prática e como os resultados das avaliações em larga escala influenciam esse processo.

Mais do que descrever os estudos, esta análise busca compreender os sentidos, contradições e tensões presentes nas práticas pedagógicas, especialmente diante das demandas das avaliações externas.

Após a aplicação de critérios de inclusão e exclusão, como a pertinência temática, a disponibilidade dos trabalhos e o acesso ao conteúdo completo, foram selecionadas 27 produções acadêmicas e, a partir da leitura analítica, os estudos foram organizados em quatro categorias temáticas: (I) índices de aprendizagem de matemática, (II) práticas pedagógicas em matemática, (III) avaliação de larga escala em matemática e (IV) formação de professores. Para fins deste artigo, a análise recai sobre a segunda categoria³.

Quadro 01 - Trabalhos categorizados por práticas pedagógicas em matemática

Título	Autor(a)	Tipo de trabalho/ Ano/IES	Resumo
Avaliação oficial: subsídios para a compreensão do impacto na prática docente.	CARVALHO, Gisele Francisca da Silva.	Dissertação. 2010. Universidade Federal de São João Del-Rei.	O foco da pesquisa é investigar como foi consolidado o sistema de avaliação oficial nacional (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB) e o Sistema Mineiro de Avaliação (Simave). Os resultados apontam que a concepção de alfabetização e letramento, incorporada na matriz de referência do Proalfa,
O desempenho em matemática de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental no Projeto Geres: os efeitos da avaliação sobre a prática docente na escola.	CHAIA, Heloisa Helena Nantes.	Dissertação. 2010. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.	Objetivo analisar a relação entre o desempenho dos alunos das séries iniciais do ensino Fundamental em Matemática, e o impacto sobre a prática docente dos Os resultados apontaram que os professores e as equipes pedagógicas asseguraram que a avaliação contribuiu para o crescimento da escola, para a melhoria de sua prática e também para a integração da equipe.
Políticas Educativas, Avaliação e Trabalho Docente: o caso de um programa de intervenção pedagógica no Rio Grande do Sul.	SOUZA, Fernanda Amaral de.	Dissertação. 2011 Universidade Federal de Pelotas.	A pesquisa demonstra como os professores se sentem inseguros, robotizados, ansiosos e controlados quando submetidos à aplicação de programas sem um conhecimento suficiente para trabalhar com os alunos.
Uma análise das influências da realização da Prova Brasil na atividade pedagógica de professores que ensinam matemática nos anos iniciais.	VALERIANO, WericaPricylla de Oliveira.	Dissertação. 2012. Universidade Federal de Goiás.	Observou-se que, com base no referencial teórico adotado, as práticas pedagógicas das professoras não as colocam em atividade de ensino.
Indicadores de qualidade de ensino: estudo em escola destaque no Ideb.	KLAUCK, Giseli Aparecida Caparros.	Dissertação. 2012 Universidade Federal da Grande Dourados.	Os resultados encontrados, confirmando evidências de outras pesquisas, apontaram que a escola se beneficia de fatores extraescolares positivos e da proximidade cultural entre professores e alunos.

³ O processo de organização das categorias de análise está descrito no manuscrito O Ensino de Matemática nos Anos Iniciais e os Índices de Aprendizagem (Grusegoch; Bernardi, 2024).

Título	Autor(a)	Tipo de trabalho/ Ano/IES	Resumo
Análise de incidências do SAEB sobre a atuação profissional do professor nos anos iniciais do ensino fundamental.	CAVALIERI, Alessandra Moreira.	Dissertação. 2013. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (BAURU).	Os resultados apontam evidências que as professoras, percepção das professoras, revelada sobre o Saeb 2º ano do ensino fundamental, sinaliza que é importante influência na prática pedagógica e inspiração para incorporar mudanças na forma de ensinar Matemática.
Práticas avaliativas de professores que ensinam matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Rondonópolis – MT.	OLIVEIRA, Kelly Bomfim Alves de.	Dissertação. 2016. Universidade Federal de Mato Grosso.	O objetivo desta pesquisa foi investigar as práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores de Matemática dos Anos Iniciais e a influência destas na aprendizagem da Matemática na escola. Os dados coletados da pesquisa apontam que: a prática avaliativa acontece cotidianamente no acompanhamento do desenvolvimento do aluno, por meio das observações, interações, discussões, correções, orientações, intervenções, diagnóstico das dificuldades e avanços, para que seja possível planejar e organizar as aulas.
O nível de escolaridade dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e suas relações com as práticas pedagógicas, a partir dos dados da Prova Brasil 2013.	RODRIGUES, Cleire Maria do Amaral.	Tese. 2016. Universidade Federal do Piauí.	Concluiu-se que há diferença expressiva entre as práticas pedagógicas de professores com curso superior e sem curso superior, bem como entre professores com licenciaturas específicas quando se trata de utilização do tempo escolar,

Fonte: elaborado pelas autoras com base no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2024).

A análise dos estudos agrupados sob a categoria “práticas pedagógicas em matemática” permitiu identificar os modos como os(as) professores(as) organizam suas ações pedagógicas nos anos iniciais, os desafios enfrentados no cotidiano escolar e os efeitos das políticas avaliativas sobre sua prática. A partir da sistematização dos estudos selecionados, foi possível compreender as diferentes perspectivas que vêm sendo mobilizadas para pensar o ensino da matemática, bem como as estratégias desenvolvidas por docentes diante das exigências contemporâneas que revelam a complexidade que permeia o ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

Mais do que ações técnicas ou neutras, as práticas pedagógicas se configuram como construções sociais e culturais, profundamente condicionadas pelas políticas educacionais, pelas avaliações em larga escala, pelos contextos escolares e pela trajetória profissional dos docentes.

Um primeiro eixo identificado nos estudos realizados diz respeito ao impacto das avaliações externas na organização das práticas docentes. Trabalhos como os de Valeriano (2012) e Chaia (2010) apontam que as avaliações de larga escala, como a Prova Brasil, têm influenciado diretamente o planejamento e a execução das aulas.

Nesse sentido, Valeriano (2012) identificou que professores(as) tendem a organizar o ensino com foco nos conteúdos cobrados pelas avaliações, priorizando exercícios similares aos

dos testes padronizados e promovendo treinamentos preparatórios com os estudantes. Essa prática, embora possa gerar familiaridade com os formatos das avaliações, frequentemente reduz a complexidade do ensino da matemática, privilegiando respostas rápidas em detrimento de um raciocínio mais elaborado.

Pesquisas recentes também reforçam essa crítica ao apontar que o predomínio de atividades repetitivas e descontextualizadas contribui para a chamada “pedagogia do treino”, que limita a construção de conceitos matemáticos mais complexos. Nessa perspectiva, a preparação para as avaliações externas em larga escala tende a valorizar procedimentos algorítmicos em detrimento da resolução de problemas e do desenvolvimento do pensamento crítico.

Contudo, Chaia (2010) apresenta uma perspectiva um pouco distinta ao mostrar que, em determinadas escolas, os dados das avaliações são utilizados como ferramentas diagnósticas para orientar o planejamento escolar, possibilitando uma maior integração entre os docentes e o uso reflexivo das informações disponíveis. A autora observa que, quando há mediação pedagógica por parte da equipe gestora e espaços coletivos de estudo, os resultados das avaliações podem contribuir para o aprimoramento das práticas ao invés de reforçar uma lógica de adestramento.

Essa constatação dialoga com a importância de processos avaliativos que articulem diagnóstico, planejamento e formação docente, permitindo que os dados sejam apropriados criticamente e convertidos em estratégias que favoreçam aprendizagens matemáticas significativas.

Outro grupo de estudos destacou o conflito entre autonomia docente e programas de padronização do ensino, como evidenciado na dissertação de Souza (2011). A autora investigou a implantação de programas de intervenção pedagógica e identifica que tais iniciativas, embora se proponham a melhorar os índices educacionais, muitas vezes desconsideram a experiência e o conhecimento dos professores.

Essa tensão aparece na forma como os docentes relatam sentir-se controlados e desvalorizados, sendo compelidos a seguir apostilas, roteiros fechados e scripts de aula que não dialogam com as necessidades dos estudantes (Souza, 2011). Nessa perspectiva, a prática pedagógica deixa de ser um espaço de invenção e diálogo, assumindo um caráter prescritivo que compromete a qualidade do ensino.

Complementarmente, Cavalieri (2013) analisou a percepção dos professores sobre o SAEB e suas devolutivas, mostrando que muitos profissionais reconhecem o valor potencial dessas avaliações, mas sentem falta de orientações sobre como utilizar os resultados em suas

práticas cotidianas. A autora destaca que a falta de formação específica para interpretação dos dados avaliativos compromete o uso pedagógico das informações, gerando um distanciamento entre a avaliação e o fazer docente (Cavalieri, 2013).

Ainda dentro desse panorama, Rodrigues (2016) amplia a discussão ao investigar como o nível de escolaridade dos docentes influencia suas práticas. O estudo mostra que professores com formação específica em matemática demonstram maior domínio didático e são mais propositivos na condução das atividades, o que revela uma correlação entre conhecimento disciplinar e qualidade da prática pedagógica. O autor alerta, contudo, que essa qualificação precisa estar articulada a processos reflexivos e coletivos para que não se restrinja ao domínio técnico do conteúdo.

Outro eixo importante se refere às estratégias pedagógicas utilizadas no ensino de matemática, que buscam superar a abordagem tradicional e tornar o conteúdo mais acessível e significativo. O trabalho de Oliveira (2016) investigou práticas avaliativas em Rondonópolis (MT) e evidenciou que muitos docentes adotam estratégias baseadas na observação, na mediação contínua e na escuta ativa dos estudantes.

Oliveira (2016) destacou o uso de atividades diversificadas — como jogos, desafios lógicos, atividades manipulativas e trabalhos em grupo — como forma de engajar os estudantes no processo de aprendizagem e desenvolver habilidades matemáticas de forma contextualizada.

De forma semelhante, Carvalho (2010) e Klauck (2012) apontam para a relevância de práticas pedagógicas que dialoguem com o cotidiano dos estudantes e que considerem suas experiências como ponto de partida para o ensino. Klauck (2012), em particular, analisou uma escola com bom desempenho no IDEB e identificou que fatores como a valorização do vínculo entre professores e estudantes, o apoio da comunidade e a estabilidade docente contribuem para o fortalecimento das práticas pedagógicas. Nesse contexto, a matemática deixa de ser um conjunto abstrato de fórmulas e passa a ser vivida como uma linguagem útil, aplicada e desafiadora.

No campo teórico, destaca-se a presença recorrente de autores como Tardif (2014) e Zeichner (2014), cujas contribuições ajudam a compreender a prática pedagógica como uma construção complexa, situada e continuamente reelaborada. Tardif (2014) propõe uma concepção de saber docente que abrange o saber disciplinar, o saber curricular e o saber experiencial, defendendo que esses conhecimentos são produzidos na prática e precisam ser reconhecidos como legítimos. A partir dessa perspectiva, o fazer pedagógico em matemática é atravessado não apenas por conteúdos formais, mas também por experiências, intuições e valores que os professores constroem em sua trajetória.

Já Zeichner (2014) contribui para essa discussão ao propor a superação da dicotomia entre teoria e prática, defendendo uma abordagem crítica e transformadora da docência. Em diálogo com esse referencial, a análise realizada indica que o desenvolvimento de práticas pedagógicas consistentes em matemática exige não apenas domínio de conteúdos, mas, sobretudo, a capacidade de interpretar contextos, escutar os estudantes, dialogar com os dados avaliativos e reinventar o ensino a partir da realidade local.

É importante destacar ainda que alguns dos estudos denunciam a fragilidade da formação inicial e continuada dos professores no que diz respeito ao ensino da matemática. Embora esse não seja o foco deste artigo, é importante destacar que a ausência de subsídios teórico-metodológicos mais assertivos limita a capacidade dos docentes de elaborar propostas didáticas inovadoras e de interpretar os resultados das avaliações externas de maneira pedagógica, conforme relatado por Rodrigues (2016) e Cavalieri (2013).

Os resultados evidenciam uma relação complexa entre práticas pedagógicas e avaliação externa, marcada por adaptações, resistências e ressignificações docentes. O conjunto dos trabalhos analisados demonstra que não há uma receita única ou modelo ideal de prática pedagógica em matemática. O que se verifica são movimentos diversos, por vezes contraditórios, nos quais os professores buscam articular suas intenções pedagógicas às exigências institucionais, aos recursos disponíveis e às demandas dos estudantes. Nesse processo, emergem práticas criativas, comprometidas e significativas, mas também experiências de controle, reprodução e limitação da autonomia docente.

Reconhecer essa complexidade é essencial para repensar as políticas educacionais e para valorizar a prática docente como espaço legítimo de produção de conhecimento e de transformação social.

6 Considerações finais

Como contribuição, este artigo sistematiza produções acadêmicas sobre práticas pedagógicas em matemática, evidenciando tendências, lacunas e desafios do campo, além de fortalecer a compreensão crítica da relação entre avaliação externa e prática docente.

Pensar a prática pedagógica como categoria analítica implica reconhecer sua centralidade na construção de uma educação crítica, democrática e comprometida com a formação integral dos sujeitos. No contexto dos anos iniciais da educação básica, especialmente no ensino da matemática, a prática pedagógica se revela como espaço de disputas, contradições e potências, sendo permeadas por políticas avaliativas, condições institucionais e saberes

construídos na experiência docente.

As análises realizadas apontam para a urgência de se repensar os modos como as avaliações externas vêm influenciando o fazer pedagógico e para a necessidade de garantir aos professores condições reais de autonomia, formação continuada e tempo para refletir coletivamente sobre sua prática. Ensinar Matemática nos anos iniciais, diante das exigências externas de desempenho, requer um trabalho de mediação entre políticas e sujeitos, entre prescrições e contextos, entre resultados e experiências. Reafirma-se, assim, a importância da autonomia profissional do docente e da escuta ativa aos sujeitos da escola como elementos constitutivos de uma ação pedagógica eticamente orientada.

Nesse movimento, o professor emerge como sujeito epistêmico que interpreta, negocia e reinventa suas práticas a partir das condições concretas do cotidiano escolar, conferindo densidade formativa às políticas e impedindo que a avaliação se converta em mera prática de controle. Conclui-se, portanto, que é reconhecer que a prática pedagógica não pode ser reduzida a um instrumento de resposta às demandas externas, mas, sim, compreendida como o lugar em que se constroem sentidos sobre o ensinar e o aprender. Investir na valorização dessas práticas, em sua dimensão política, ética e epistemológica, é, acima de tudo, afirmar a escola como espaço de transformação e a docência como prática comprometida com a formação crítica dos sujeitos.

Referências

BERNARDI, L. S.; GRANDO, C. M.; TAGLIEBER, J. E. A relação teoria e prática na formação do educador. **Contrapontos**, Itajaí, SC, v. 5, n. 1, p. 49-63, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/805>. Acesso em: 20 abr. 2025.

CARVALHO, G. F. da S. **Avaliação oficial: subsídios para a compreensão do impacto na prática docente**. Dissertação (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, MG, 2010.

CAVALIERI, A. M. **Análise de incidências do SAEB sobre a atuação profissional do professor nos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, SP, 2013.

CHAIA, H. H. N. **O desempenho em matemática de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental no Projeto Geres: os efeitos da avaliação sobre a prática docente na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2010.

COSSETIN, M. R.; BATISTI, I. K. Avaliações externas e suas implicações no currículo e no fazer do professor de matemática. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, PR, v. 18, n. 2, p. 1-25, 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

GOMES, J. M.; BERNARDI, L. dos S. Alfabetização e letramento matemático: falando da matemacia. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, [S. l.], v. 11, n. 26, p. 66-82, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/rpem/article/view/5206>. Acesso em: 1 set. 2025.

GRUSEGOCH, L.; BERNARDI, L. S. O ensino de matemática nos anos iniciais e os índices de aprendizagem: um olha sobre as pesquisas. In: SILVA, Alexandre et al. (Org.). **Educação Básica e Superior: desafios e compromissos para a vida democrática**. Frederico Westphalen RS: URI Frederico Westph, 2024, v. 1, p. 1123-1137.

KLAUCK, G. A. C. **Indicadores de qualidade de ensino: estudo em escola destaque no IDEB**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2009.

MARQUES, E. de S. A.; CARVALHO, M. V. C. de. O significado histórico de práticas educativas: um movimento que vai do clássico ao contemporâneo. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, PI, v. 21, n. 35, p. 122-142, jul./dez. 2016.

MARTINS, M. G. **Ensino de matemática: práticas pedagógicas e recursos didáticos**. Cuiabá: EdUFMT, 2015.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação: repensar a profissão docente. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 17-27, 2017.

OLIVEIRA, K. B. A. de. **Práticas avaliativas de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental em Rondonópolis – MT**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2016.

RODRIGUES, C. M. do A. **O nível de escolaridade dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e suas relações com as práticas pedagógicas, a partir dos dados da Prova Brasil 2013**. Tese (Doutorado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, 2016.

SILVA, L. da. Avaliação e ensino: a articulação entre políticas públicas e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 36, n. 1, p. 195-212, jan./abr. 2020.

SOUZA, F. A. de. **Políticas educativas, avaliação e trabalho docente: o caso de um programa de intervenção pedagógica no Rio Grande do Sul**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VALERIANO, W. P. de O. **Uma análise das influências da realização da Prova Brasil na atividade pedagógica de professores que ensinam matemática nos anos iniciais**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2012.

VERDUM, P. de L. Prática pedagógica: o que é? O que envolve? **Educação por Escrito**, v. 4, n. 1, p. 91-102, jul. 2013.

ZEICHNER, K. A formação de professores e a construção do conhecimento profissional. In: ZEICHNER, K. **Repensando a formação de professores à luz das teorias da prática**. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 221-225.