

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÕES EXTERNAS E SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA DOCENTE: os impactos e a violência simbólica

THE PUBLIC POLICY OF EXTERNAL EVALUATION AND ITS RELATION
WITH THE TEACHING PRACTICE: the impacts and the symbolic violence

Kesia Caroline Ramires Neves¹

Resumo

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa realizada em 6 cidades de Mato Grosso do Sul. Teve como objetivo investigar os impactos das avaliações externas ocorridos na prática docente de professores de escolas estaduais, mais especificamente, os impactos associados à violência simbólica advinda de situações relacionadas às avaliações do SAEMS, Prova Brasil, ANA e Provinha Brasil. Para coleta de dados foi usado um questionário com 86 questões, aplicado a mais de 300 professores e respondido por 182 deles, de 24 escolas diferentes. Com esse instrumento, buscamos produzir um panorama de respostas acerca do trabalho que os professores executam em função das avaliações externas, quem são os agentes que induzem tal trabalho e como os professores se observam nesse contexto. Os dados coletados foram confrontados com resultados já divulgados pela área de sociologia da educação e avaliação educacional. Verificamos que uma boa parcela de professores é exposta à ação de violência simbólica motivada pelos seus gestores escolares em situações relacionadas às avaliações externas e que, em decorrência disso, modificam sua prática docente. Portanto, o trabalho pretende colaborar com o tema aqui exposto, sobretudo ao sinalizar indícios de violência simbólica que potencializam as ações voltadas às avaliações externas.

¹ A autora é Doutora em Educação para a Ciência e a Matemática (UEM, 2016) e Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: kesiamir@hotmai.com

Palavras-chave: Avaliações externas. Prática docente. Violência simbólica.

Abstract

This paper shows the results of a qualitative research conducted in 6 cities of Mato Grosso do Sul. The aim was to investigate the impacts of external evaluation occurred on teaching practice of the state school teachers, specifically the impacts associated with symbolic violence arising from situations related to the evaluations of SAEMS, Prova Brasil, ANA and Provinha Brasil. For the collected data, it was used a questionnaire with 86 questions, applied to more than 300 teachers and answered by 182 of them, from 24 different schools. It sought with this instrument to reproduce a panorama of the teachers' answers about the work they execute due the external evaluation, who are the agents that induce such work and how teachers see themselves in this context. The collected data were confronted with results already published by the area of sociology of education and educational evaluation. We found that a good portion of the teachers are exposed to symbolic violence action motivated by their school managers in situations related to external evaluation and that, as a result, modified their teaching practice. Therefore, this paper intends to collaborated with the theme presented here, above all to signal the evidence of symbolic violence that potentializes the action focused at external evaluations.

Key-words: External evaluation. Teaching practice. Symbolic violence.

Introdução

As avaliações externas tiveram, nos últimos anos, uma considerável expansão no meio educacional e político, ocupando uma posição de destaque e também de apreensão em relação às suas implicações. Essas avaliações, também conhecidas como avaliações em larga escala, oficiais, de rendimento, de sistemas, de desempenho, avaliações sistêmicas, ou testes, exames nacionais (ou estaduais, ou municipais), são avaliações educacionais que surgiram para mensurar, pela sua definição, a qualidade da educação

brasileira, nomeadamente, a qualidade da proficiência em matemática e em língua portuguesa de alunos de diferentes níveis de ensino.

Na educação básica existem, atualmente, as avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC – Prova Brasil), Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Avaliação da Alfabetização Infantil (Provinha Brasil), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e outras, inclusive avaliações elaboradas pelos estados e municípios. Na educação superior existe o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que avalia a proficiência de assuntos relacionados aos cursos de graduação.

Para o governo² e especialistas que trabalham com os dados dessas avaliações, uma de suas devolutivas está na identificação do baixo desempenho dos alunos, pontuando problemas locais para serem resolvidos. Já outros especialistas e professores, questionam: se a qualidade da educação ainda é precária e, grosso modo, é o elemento propulsor para serem aplicadas as avaliações externas, que contribuições essas últimas estariam proporcionando à educação?

Do nosso ponto de vista, essa é uma questão fundamental, pois respondê-la implica em uma reflexão sobre a finalidade das avaliações externas, sobre as consequências que ocasionam. Por exemplo: que possíveis impactos essas avaliações poderiam causar à prática docente? Ou à vida escolar dos alunos? Ou ao currículo?

² Governo: neste trabalho, estamos entendendo o governo como uma administração superior, sendo ela federal, estadual ou municipal; entendendo como uma administração composta por políticos que elaboram proposições de *governabilidade e governança* (GONÇALVES, 2005), autoridades máximas de um país, Estado ou município.

Dentre essas indagações, concentramos nossa atenção na prática docente. Elegemos esse enfoque por entender que os professores estão no centro de uma rede interligada de ações, entre *o gerenciamento dos gestores* (e a importância que esses atribuem às avaliações externas) e a *submissão dos alunos aos exames nacionais*.

Nesse contexto, discutimos como a prática dos professores se coloca em meio a essa rede interligada de ações, ou seja, como eles são afetados pelas políticas públicas de avaliações externas e como esses efeitos podem ser maximizados mediante uma forma de poder: o poder da violência simbólica.

Sobre esse contexto, debruçamos nossas reflexões.

1. As avaliações investigadas em Mato Grosso do Sul: Prova Brasil, ANA, Provinha Brasil e SAEMS

Investigamos o impacto que quatro avaliações externas causam à prática docente de professores da região próxima a Ponta Porã, especificamente, as avaliações que se aplicam ao Ensino Fundamental I e II: a Prova Brasil, ANA, Provinha Brasil e SAEMS.

As três primeiras estão vinculadas ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), promovido pelo governo federal. Já a avaliação do SAEMS, designada como Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul, é verificada apenas nas escolas públicas do estado de Mato Grosso do Sul.

O SAEB (com suas avaliações) tem como objetivo principal

[...] oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a universalização do acesso e a ampliação da qualidade, da equidade e da eficiência da educação brasileira. (INEP, 2007, p. 3).

Assim também se define o SAEMS. Ele tem por finalidade: avaliar a Rede Estadual de Ensino, com relação às habilidades e competências desenvolvidas em Língua Portuguesa (Leitura e Escrita) e Matemática; aferir e acompanhar a qualidade do ensino; refletir sobre o direcionamento dos recursos; fornecer informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre o desempenho dos estudantes, propiciando aos gestores escolares uma análise que favoreça a definição de suas políticas pedagógicas de aprimoramento interno (PROVAS do SAEMS, 2012).

Para coletar dados e executar as finalidades mencionadas, as quatro avaliações trabalham com a aferição do desempenho em Matemática e em Língua Portuguesa (leitura e/ou redação) e aplicam questionários aos alunos, professores e gestores escolares (em geral, os diretores).

Segundo o governo federal e estadual, para que os objetivos dos sistemas avaliativos tenha longo alcance, é necessária a criação de instrumentos informativos para os professores, ampliando assim o conhecimento sobre as respectivas avaliações.

O Ministério da Educação, por exemplo, lançou em 2008 um tipo de Caderno que vem informando aos gestores e professores sobre as metas do governo, a fim de envolver a equipe escolar na campanha de valorização e conhecimento sobre o SAEB e Prova Brasil e destacar a importância desses

instrumentos para o alcance das metas propostas pelo IDEB³ (BRASIL, 2008, p. 5). Assim, espera-se que os professores façam uma análise do Caderno, mais especificamente sobre a prática de ensino da leitura e resolução de problemas, para que essa análise contribua, segundo o governo, na aprendizagem de todas as áreas do conhecimento trabalhadas na escola (ibidem. p. 5).

Para, além disso, o Caderno também *induz uma autoavaliação do trabalho docente*, para que o professor reflita sobre sua prática escolar e sobre o processo de construção do conhecimento dos alunos. (BRASIL, 2008, p. 5, grifo nosso).

Em 2015, o Ministério da Educação, junto ao INEP, lançou uma nova abordagem informativa: a Plataforma Devolutivas Pedagógicas. Essa Plataforma tem como propósito intensificar o processo de articulação entre as avaliações externas e as escolas. Nela, são comentados itens da Prova Brasil, há resultados de proficiências dos alunos, dados de contexto para escolas, municípios, estados e do Distrito Federal, há possibilidade de selecionar itens e montar um caderno de provas, e outros recursos.

O SAEMS também não deixa de trazer informações aos professores e gestores. Quando lançado em 2003, publicou um caderno contendo resultados dos testes-piloto aplicados aos alunos do estado (OVANDO, 2011a). Atualmente, em seu site, encontra-se a divulgação da Revista do Sistema de Avaliação, a Revista da Gestão Escolar e as Revistas Pedagógicas sobre Matemática e Produção de Texto para algumas séries escolares. Uma delas, a Revista Pedagógica, apresenta os principais elementos das avaliações em larga

³ IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – o indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil (INEP, 2015).

escala, como a Matriz de Referência, os padrões de desempenho e os resultados por tipo de escola. (SECRETARIA..., 2014, p. 11).

É declarado, nessas revistas, que a avaliação de desempenho é um processo intencional e necessário à melhoria do ensino e da aprendizagem, pois *promove modificações nas práticas pedagógicas* para melhorar o desempenho acadêmico do estudante (SECRETARIA..., 2011, p. 5, grifo nosso). A melhoria do ensino e da aprendizagem viria dos resultados aferidos pelas provas aplicadas aos alunos, permitindo, com os dados coletados, a compreensão da realidade educacional de Mato Grosso do Sul e o "redirecionamento do processo educativo e dos investimentos, na busca de uma gestão eficaz capaz de superar os fatores que contribuem para os elevados índices de evasão, retenção e distorção idade/ano". (SECRETARIA..., 2011, p. 5).

Dessa forma, pode-se observar que as quatro avaliações têm objetivos em comum, pois atrelam, ao conceito de qualidade, o desempenho registrado pelos alunos acerca das provas que lhe são aplicadas. Essa situação, potencializada pelo poder da violência simbólica, faz com que as políticas de avaliações, e os gestores que as representam, induzam, monitorem ou imponham mudanças às práticas dos professores, isso tudo para que metas nacionais/estaduais sejam atingidas.

Diante desse cenário, voltamos nossos olhos ao trabalho do professor; no quanto o poder da violência simbólica, vinculado às ações voltadas às avaliações externas, poderia influenciar a prática docente.

A seguir, discutiremos brevemente sobre esse poder da violência simbólica em meio à dinâmica entre avaliações externas e prática docente, mostrando como ele acaba engendrando uma "nova" perspectiva para se

pensar os impactos das avaliações na prática dos professores. Posteriormente, apresentaremos a metodologia adotada e, ao final, com os nossos resultados, mostraremos porque a violência simbólica serviu como peça importante para que as políticas do governo fossem legitimadas e consolidadas no sistema educacional brasileiro.

2. O controle das avaliações externas e o poder da violência simbólica

Inicialmente, observamos como as políticas públicas de avaliação educacional direcionam o conceito de qualidade à obtenção de metas que procuram atingir junto às instituições de ensino e à aprendizagem dos alunos.

Essa qualidade vem sendo um pretexto propagado para que as avaliações externas sejam aplicadas aos sistemas de ensino. Consequência disso, vemos um disparate de escolas competindo entre si com base nos resultados dos alunos nessas avaliações; escolas perdendo a autonomia sobre sua organização escolar e curricular – para atender às avaliações; professores sendo obrigados a consentir e executar ações para alcançar as "metas de qualidade" da escola.

Um dos consensos entre os governos é de que a competição estimula o empenho pela obtenção de êxito e que, por decorrência disso, os serviços prestados tornam-se melhores. Logo, segundo esse entendimento, exercer certo controle pelo serviço prestado e instigar a competitividade, é dar um impulso a melhorias; também é incentivar a renovação e inovação, ou seja, tirar os profissionais da zona de conforto e comodidade.

Esse é um dos entendimentos que vem sendo difundido pelos gestores governamentais. Entretanto, existem dois lados dessa questão. Assim, em um primeiro, estão os governantes com ações supostamente benevolentes, defendendo a implantação de políticas que avaliam os sistemas de ensino a fim de que a qualidade da educação seja alcançada. Em outro, está o professor e sua prática docente, com um rol de tarefas a cumprir, que dê conta de alavancar os resultados de desempenho dos alunos.

Ainda, sem saber que qualidade seria essa que o governo pretende (pois não há consenso ou explicação precisa), muitas instituições de ensino ficam à mercê de especulações. Diante dessa indefinição, acabam priorizando a obtenção de metas instituídas pelos próprios governos, metas essas relacionadas ao rendimento quantitativo dos alunos e aos índices intitulados como de desenvolvimento educacional – como o IDEB.

Então, além da competitividade entre as escolas serem pautadas em resultados numéricos provenientes das avaliações, as metas prescritas às escolas também focalizam os mesmos dados numéricos, o que exalta o rendimento quantitativo em detrimento do rendimento qualitativo da aprendizagem, subvertendo o conceito de qualidade ao de quantidade. Ao fim, fica patente que as ações estimuladas pelos governos esperam por altos dados quantitativos das escolas.

Além disso, conforme as políticas avaliativas implantadas, ações normativas rígidas de controle e regulação sobre a parte administrativa e financeira da escola dependem dos resultados quantitativos alcançados pelos alunos, está tudo atrelado, e isso acaba limitando a autonomia da gestão

escolar ao alcance de metas previstas. (AUGUSTO, 2005; SILVA; LIRA, 2012; COUTINHO, 2012; BARREIROS, 2002; AFONSO, 2009).

Perante essa realidade, cabe questionarmos se o controle sobre as escolas tem afetado a profissão docente, reduzindo as tarefas do professor às manobras das políticas avaliativas.

Conforme Schneider (2013, p. 31), essa reorientação da prática docente favorece a perda da autonomia e da capacidade de o professor “decidir e controlar seu próprio trabalho”.

Para Afonso (2009), tal consequência prejudica a criatividade pedagógica dos professores. Muitos deles substituíram essa criatividade pelo ensino voltado aos testes (AFONSO, 1998, 2009; APPLE, 2011; CUNHA et al., 2005; SCHNEIDER, 2013) e com isso os professores foram sendo, aos poucos, inseridos em uma espécie de *colonização* (CUNHA et al., 2005), uma forma de controle das ações docentes através da intensificação das atividades: preparação de simulados semelhantes às avaliações externas, relatórios com levantamento de diagnósticos, atualização de dados nas plataformas digitais das secretarias de educação (meio de fiscalizar e controlar o que se está ensinando), além de outras tarefas que o professor já exercia.

Toda a repercussão dessa gama de tarefas gerou o que Apple (1990) denominou de intensificação da carga horária de trabalho. Não havendo tempo para pensar e produzir seus próprios processos pedagógicos, para o professor ficou mais fácil lançar mão dos textos já prontos, manuais elaborados pelo governo, livros didáticos organizados segundo os referenciais das avaliações, e outros. Até mesmo porque, o próprio governo colocou esses materiais à disposição dos alunos e professores. Assim, como consequência da

perda da autonomia no uso do tempo, o professor tem perdido autonomia nas decisões de seu campo de trabalho, sobre quais conteúdos ministrar e qual prática pedagógica adotar. (CUNHA et al., 2005).

Além disso, como já alertavam Giroux (1983) e Giroux e McLaren (1995, p. 128): "os programas de formação de professores são concebidos para criar intelectuais que operam a serviço dos interesses do Estado, cuja função social é primordialmente manter e legitimar o *status quo*".

Tendo em vista esse panorama, é possível pensar que muitos professores se sujeitam às imposições políticas e entendem que tais políticas são legítimas e, por conta disso, deixam-se dominar por elas, pois foram "programados" para tal. Ademais, com os cursos de formação continuada, o governo reforça ou faz ajustes às ideologias políticas que quer propagar. Não há como ignorar a manutenção de tendências fundadas em treinamento e capacitação dos docentes, afastando cada vez mais os programas de formação continuada do seu verdadeiro objetivo, que é o de promover a capacidade de aquisição de conhecimentos, capazes de mudar os modos de ser e de agir dos professores. (O'REILLY, 2011).

Refletindo sobre essas ideias, há possibilidade de elaborarmos uma proposição: nem professores são tão isentos da responsabilidade sobre sua própria submissão às políticas impostas às escolas, nem o governo é tão isento do poder que exerce para fazer prevalecer seus objetivos. Essa relação hipotética entre governo e classe docente é a que entendemos ser permeada por um poder simbólico, acrescido algumas vezes pela violência simbólica.

Segundo Bourdieu (1989, p. 7-8), o "poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que

não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem". Dito de outra maneira, o poder simbólico – poder subordinado – também:

[...] é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder; [...] que garante uma verdadeira transubstanciação das relações de força fazendo ignorar-reconhecer a violência que elas encerram objectivamente e transformando-as assim em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia. (BOURDIEU, 1989, p. 15).

Segundo descreve o mesmo autor, esse poder "de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar" (BOURDIEU, 1989, p. 14) a visão sobre as coisas, é um poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao seu efeito específico de mobilização.

Logo, para se alcançar objetivos bem específicos, como o das políticas públicas de avaliações educacionais, o *modus operandi* do poder simbólico se mostra apropriado. É um poder que se define numa relação determinada – e por meio desta – entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, isto é, se define na própria relação que constrói a crença sobre as coisas. (BOURDIEU, 1989).

Já a violência simbólica, que é

uma forma particular de constrangimento, exercida com a cumplicidade daqueles que dela são vítima, que extorque submissões que não são percebidas como submissões, extorquindo também crenças socialmente inculcadas. A teoria da violência simbólica repousa, portanto, em uma teoria da produção da crença, aspecto responsável pela convicção do pertencimento a um campo social. (MEDEIROS, 2007, p. 21).

se utiliza da crença dos sujeitos, sobre o lugar que ocupam em um campo social, para agir sobre esses mesmos sujeitos e legitimar significações que favorecem a uma classe dominante.

Transpondo essa violência ao campo educacional e ao contexto das avaliações externas, poderíamos alegar que com a propagação de discursos "benevolentes" e persuasivos atrelados às políticas de avaliações externas, uma classe dominante (governantes, dirigentes e gestores educacionais) vem conseguindo disseminar uma crença de que são os professores os agentes responsáveis pelos resultados dessas avaliações.

Assim, existindo uma situação favorável para ação da violência simbólica – em que os professores passam a acreditar que são os responsáveis pelos resultados dos alunos – o governo, por meio dos gestores, assegura a legitimação das avaliações externas, incentiva gestores escolares a atuarem em função dessas, e espera, por meio do trabalho (submissivo) dos professores, que condições e tarefas sejam colocadas em prática. Mediante esse processo, diretrizes governamentais são cumpridas, impactos à prática docente são notados e uma responsabilização, desmedida, é imposta ao professor.

Veremos, com os nossos resultados, como ações advindas da implantação das políticas de avaliações externas vem repercutindo no âmbito da docência.

3. Metodologia

Para alcançar um dos objetivos de nossa pesquisa, trazendo à tona a voz dos professores sobre o que vivenciam acerca dos impactos das avaliações externas sobre sua prática docente, elaboramos um questionário com 86

questões (79 fechadas e 7 abertas) criadas a partir de modelos de outros questionários (o questionário da Prova Brasil e o da tese de Maria Isabel Ramalho Ortigão – o primeiro nos deu uma ideia do que já é perguntado ao professor nas avaliações externas e o segundo serviu de exemplo para elaborar as questões), com alternativas que traziam resultados de outras pesquisas e de nossa hipótese de investigação. O questionário foi avaliado por juízes e também analisado no escopo de nossa própria pesquisa; passou pela aprovação do Comitê de Ética e foi submetido para mais de 300 professores de uma região de Mato Grosso do Sul.

Para a elaboração das alternativas do questionário, contamos com o resultado da revisão bibliográfica que aplicamos à Revista Estudos em Avaliação Educacional⁴ e também da revisão de trabalhos acadêmicos encontrados durante três anos de busca em sites como SciELO, Google Acadêmico, programas de mestrado e doutorado e banco de teses e dissertações das Capes.

Com a revisão bibliográfica, identificamos alguns pontos sobre as avaliações externas. Elencamos alguns:

- *promovem o redirecionamento da prática docente (ARCAS, 2010; SCHNEIDER, 2013; SARTOREL, 2014; CARVALHO, MACEDO, 2011; COUTINHO, 2012);*
- *podem dar o entendimento de que monitoram o trabalho docente (AMARO, 2013; PASCHOALINO, FIDALGO, 2011; HYPÓLITO, 2008; OVANDO, 2011; LAMMOGLIA, BICUDO, 2014);*

⁴ O resultado dessa revisão bibliográfica encontra-se na tese de doutorado intitulada *Implicações de avaliações oficiais em práticas docentes: o que dizem professores de uma região de Mato Grosso do Sul*.

- *enfraquecem a autonomia docente, pois os professores já não exercem o poder que detinham antes das prescrições dessas avaliações (AMARO, 2013; COUTINHO, 2012; BARREIROS, 2002);*
- *causam autorresponsabilização do professor, culpa e cobrança por conta dos resultados atingidos (LAMMOGLIA, BICUDO, 2014; SILVA, NASCIMENTO, 2014; ESTEBAN, 2012; OLIVEIRA et al., 2010; AMARO, 2013);*
- *podem ser punitivas ao professor (LAMMOGLIA, BICUDO, 2014).*

Acerca do público alvo da pesquisa, como as avaliações externas investigadas abrangem mais o Ensino Fundamental, questionamos Pedagogos(as), professores de Matemática e Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental I e II.

Visitamos 26 escolas estaduais, percorremos 6 cidades e 2 distritos. Coletamos 182 questionários distintos (fora excluído um dos questionários, pois repetia-se o professor e suas respostas), o que representou mais da metade dos que foram entregues.

Dos 182 questionários, 125 correspondiam aos professores com atuação no Ensino Fundamental I e/ou II, com formação na Pedagogia, Matemática ou Letras e que tiveram contato com as avaliações externas de nossa pesquisa. Portanto, nossa amostra foi de 125 professores.

Após a coleta e tabulação dos dados, tratamos as respostas dos professores por grupos de questões que faziam parte do questionário, exemplos: *Grupo 3 – qual avaliação tem maior repercussão nas escolas; Grupo 6 – o nível das informações que o professor recebeu após as avaliações externas acontecerem e quais foram essas informações; Grupo 10 – a influência na prática docente advinda das formações continuadas de professores, com tema sobre as avaliações externas;*

Grupo 12 – se os professores observaram uma gestão impositiva relacionada às situações que envolviam as avaliações externas; Grupo 14 – como o professor enxergava sua participação e envolvimento em processos de avaliações externas; Grupo 16 – o nível de autorresponsabilização do professor diante dos resultados de avaliações externas; Grupo 21 – os tipos de impactos causados na prática docente.

O Grupo 22 tratou das questões abertas que questionavam o professor sobre qual seria o maior impacto das avaliações externas ocasionado: à aprendizagem dos alunos, ao trabalho docente, ao currículo escolar, à educação como um todo e o que os professores pensavam sobre novas ideias e novas propostas que são apresentadas aos docentes sobre o tema “avaliações externas”.

Todos os grupos de questões, mesmo o que englobou as questões abertas, tiveram seus dados quantificados e organizados em tabelas⁵. As questões abertas receberam tratamento de análise de conteúdo para se tornarem categorias também quantificáveis.

Feitas todas as análises dos Grupos de questões, sintetizamos os resultados em quatro eixos. Estes, serão apresentados como nossos resultados finais.

4. Resultados da pesquisa

Primeiramente, devemos lembrar que os dados apresentados dizem respeito a respostas de professores Pedagogos, de Matemática e de Língua

⁵ Todas as tabelas que foram elaboradas para análise dos dados encontram-se no trabalho de tese *Implicações de avaliações oficiais em práticas docentes: o que dizem professores de uma região de Mato Grosso do Sul*.

Portuguesa, que tiveram contato com o processo das avaliações externas do SAEMS, da Prova Brasil, da Provinha Brasil ou da ANA.

Dos 125 professores que compuseram nossa amostra, 89 (ou 71,20%) declararam que ocorriam em sua escola os processos das avaliações externas citadas e que tinham turmas sendo avaliadas por eles; 16 professores (ou 12,80%) declararam que ocorriam os tais processos, mas que não tinham turmas sendo avaliadas; 8 professores (ou 6,40%) assinalaram que essas avaliações não aconteciam na escola que trabalhavam (porém, deviam conhecê-las, pois responderam, objetivamente, ao questionário se referindo a alguma(s) delas) e 12 professores (ou 9,60%) não responderam se tiveram contato com essas avaliações, embora tenham respondido o questionário todo, inclusive opinando sobre elas.

Vejamos como esses professores reconhecem as influências e/ou impactos dessas avaliações em sua própria prática docente e na prática de seus colegas de trabalho.

4.1. 1º Eixo – Divulgação das avaliações externas na região pesquisada

O primeiro eixo se refere ao tempo que os resultados das avaliações externas levaram para serem divulgados aos sistemas de ensino. Destaca, principalmente, qual das avaliações mais repercutiu nas escolas, apresentando, inclusive, como essa repercussão aconteceu: se por meio de materiais informativos ou por meio da contribuição da gestão escolar.

Cerca de 80% dos professores da nossa amostra relataram que obtiveram os resultados das avaliações investigadas, apesar de que 52,50%

desses, responderam que o resultado chegou tardiamente e 16% que não recebeu resultado algum.

Esses dados evidenciaram uma grave implicação para o avanço da qualidade educacional, qual seja: se o governo federal e estadual tem aplicado tais avaliações com intuito de melhorar a qualidade, com o resultado sendo tardio, todo um projeto de governo fica comprometido. Não se pode garantir, portanto, que seja feito um trabalho em tempo de contribuir com o andamento anual da escola e isso acaba pondo em dúvida a real finalidade das avaliações externas.

Também identificamos que a Prova Brasil foi a avaliação que mais repercutiu nas escolas (26,47% dos professores confirmaram isso), mesmo com seu tempo de divulgação sendo o mais tardio (de até dois anos de atraso) entre as avaliações aplicadas no estado.

Já a avaliação do SAEMS, que é a que teve maior número de professores com turmas sendo avaliadas⁶, não teve a mesma repercussão. Isso mostrou que mesmo o SAEMS sendo a avaliação mais aplicada, não foi ela que teve maior destaque nas escolas – dado que revela uma influência diferenciada da Prova Brasil. E por que a Prova Brasil foi a que mais repercutiu nas escolas?

Nossos estudos e resultados nos permitiram conjecturar que a Prova Brasil foi a que mais repercutiu porque faz parte do cálculo do IDEB e esse, por sua vez, "demonstra a qualidade" da escola. Como nenhuma escola quer ter um baixo resultado no IDEB, trabalham em função da Prova Brasil,

⁶ É uma avaliação estadual aplicada praticamente todos os anos, o que justifica ser experienciada mais vezes pelos alunos, professores e gestores de Mato Grosso do Sul.

trabalham até sem conhecer o resultado da última edição da Prova e sem ter a certeza de estar no caminho certo.

Como veremos, essa repercussão adveio de medidas intensivas sugeridas pelos gestores, ainda mais que 55,20% dos 125 professores da nossa pesquisa nos revelaram que *sempre* receberam apoio da equipe pedagógica da escola para atenderem às avaliações externas e que esse apoio vinha da própria equipe, não de materiais de apoio. Ou seja, se os impactos aconteceram, derivaram mais da intervenção da equipe pedagógica do que dos subsídios fornecidos pelo governo. Isso significa que a gestão controlou o que o professor precisava saber e como trabalhar em prol das avaliações externas.

No 2º Eixo, apontaremos o tratamento dessas avaliações nas escolas.

4.2. 2º Eixo – Tratamento dados às avaliações externas nas escolas

Tivemos interesse em saber sobre o tratamento das avaliações externas nas escolas porque era-nos fundamental identificar quais informações estavam sendo repassadas aos professores sobre essas avaliações, com que ênfase essas informações eram repassadas e qual o nível de influência que exerciam sobre a prática docente. Antes, porém, situamos a participação das escolas junto aos processos de avaliações externas.

Verificamos que 35,20% dos 125 professores observaram a sua escola como participantes desses processos por determinação do MEC ou do

Estado⁷/governo; 28% confirmaram que a gestão da escola vinha acompanhando e adotando medidas intensivas para atender às expectativas das avaliações externas e outros 36,80% foram obtidos com a soma de várias respostas, tais como: que a participação da escola nos processos de avaliações externas acontecia porque era para avaliar os professores, ou porque ajudariam a escola a se autoavaliar, ou porque contribuiriam com a educação, ou não assinalou alternativa.

Assim, ao tomarmos nota do ponto mais assinalado pelos professores, observamos que as escolas aderiram à política pública do governo por determinação do MEC ou do Estado, dito de outra forma: aderiram por recomendação/imposição. Significa que passaram a participar dos processos de avaliações externas porque estariam condicionadas a algum programa de controle do governo.

Perante tal situação, é claro que haveria preocupação dos gestores escolares acerca desse controle, por isso mesmo passaram a delegar tarefas aos professores com o foco no desempenho dos alunos. Ao que tudo indica, isso promoveu uma verdadeira cadeia de subordinação, que não direcionou a maior responsabilização ao trabalho da gestão, nem ao trabalho dos alunos e muito menos ao trabalho do governo, mas sim ao trabalho do professor e à sua prática docente. Afetou incisivamente a docência, responsabilizando-a pelos trabalhos feitos ou não feitos, pelos bons ou maus resultados dos alunos.

Os professores declararam que próximo às avaliações externas, grande parte deles recebia da gestão informações para treinar os alunos quanto a

⁷ A palavra Estado está sendo usada aqui se referindo a poder de Estado, poder do governo; não como o emprego de divisão de estados brasileiros.

táticas para responder à prova ou técnicas de preencher gabarito – estratégia já detectada por Ravitch (2011) quando ela comenta que os alunos americanos eram bem treinados a responder uma prova de programa de avaliação externa. Além disso, assinalaram que eram convocados para reuniões específicas sobre a nota da escola e a nota dos alunos (30,30% dos 125 professores declararam essa resposta); que recebiam informações *suficientemente*, ou *em detalhes ou com ênfase* para aperfeiçoarem seu trabalho relacionado às avaliações externas (68,80% dos professores); que recebiam informações para preparar a escola para essas avaliações (36% dos professores); que se sentiam responsáveis pelos resultados dos alunos (74,40% dos professores).

E assim, com os indícios que fomos detectando, fomos concluindo que os gestores escolares intervinham na prática docente para atender expectativas voltadas às avaliações externas. Ademais, com o nível de ênfase que alguns gestores determinaram certas tarefas aos professores (como esses mesmos assinalaram), ter havido uma ação de violência simbólica não é senão uma situação muito provável de ter ocorrido. Os gestores agiram e os professores aceitaram tal sujeição.

Não obstante, esses não são os únicos indícios resultantes da ação do poder simbólico das avaliações externas. Outro, diz respeito à legitimação dessas avaliações.

Cerca de 81% dos 125 professores declararam que vinham participando e interagindo em discussões sobre as avaliações externas, destacando, inclusive, que eram ouvidos pela gestão. Declararam que todos os professores participavam dessas discussões, independente da disciplina que ministravam.

Ora, isso nos informa que os gestores, em geral, estavam atentos às contribuições dos professores, estavam debatendo coletivamente sobre as avaliações externas. Por outro lado, chamar os professores ao debate pode ser uma forma sutil de legitimar as avaliações externas como parte integrante do currículo escolar. De fato, ao se colocar em pauta um assunto repetidas vezes, acaba tornando-o como parte de um processo. Dessa forma, nem professores, nem alunos e nem pais de alunos poderiam questionar a participação das avaliações externas como elemento do currículo escolar. Então, se houve a intenção do governo em legitimar as avaliações externas, chamando os professores a participar e fazê-los se sentir colaboradores dessa proposta política, o objetivo foi alcançado, pois muitos nos responderam que trabalharam pelas avaliações e que o currículo estava se moldando também por decorrência delas.

Discussões que ocorrem sobre nota da escola ou nota dos alunos, ou discussões que são para treinar alunos para realizar as avaliações externas, mostram o poder da crença de que essas avaliações são e serão nossa panaceia. Ideias como essa transformam a visão sobre as avaliações, permitindo produzir um efeito específico de mobilização voltado a elas, *sem dispêndio de energia* (BOURDIEU, 1989), creditando a elas um meio pelo qual possamos identificar, monitorar e solucionar os problemas da escola. Cabe-nos a tarefa de pensar sobre essa hipótese.

Outra demonstração da legitimação das avaliações externas é observada na responsabilização dos professores. Eles próprios declararam que estavam se cobrando para atender às avaliações externas, estavam acatando as orientações da gestão em benefício dessas avaliações, ou seja, estavam

incorporando, dentre algumas das suas ações docentes, aquelas também destinadas às avaliações externas. Logo, supomos que essas avaliações foram legitimadas pelos professores e se tornaram partícipes da prática docente.

Sabemos que nenhuma escola quer ter um baixo resultado, nenhuma escola quer ser rotulada como a de baixo desempenho, todos buscamos melhores soluções, mas para além de evitar certas consequências, todos os envolvidos da equipe escolar devem se atentar para o poder simbólico advindo das avaliações externas que, inclusive, pode gerar situações de violência simbólica, prejudicando o trabalho de todos os entes escolares.

4.3. 3º Eixo – Influências das avaliações externas na prática docente; influência do poder simbólico

Os impactos ocasionados na prática docente devido às avaliações externas foram entendidos, pelos professores, como efeitos ou alterações que ocorrem a essa prática.

Referente à opinião dos professores sobre tais impactos, algumas ambiguidades foram sinalizadas. Por exemplo, 26,40% dos 125 professores da nossa amostra da pesquisa responderam que não podiam afirmar se as avaliações externas estariam realmente alterando as práticas docentes, no entanto, esses mesmos professores também declararam que seus colegas, em geral, percebiam que havia certo impacto das avaliações nas práticas docentes. Outros professores, ao responderem as questões abertas, confundiram impactos que ocorriam na prática docente com aqueles que ocorriam na

aprendizagem dos alunos, ou confundiram impactos ocasionados à prática docente com aqueles causados ao currículo.

Não obstante, excetuando as respostas imprecisas, a maior parte dos professores foi coerente e soube opinar sobre a influência dos impactos das avaliações externas na prática docente. Verificamos que aproximadamente 33% (razão 41/125) deles *concordaram* que as avaliações externas estavam alterando a prática dos professores e, 90,24% desses, também *perceberam claramente* ou *perceberam certo* impacto acontecendo em sua própria prática.

Entendemos que os tais impactos foram impulsionados ou influenciados por diferentes fatores: recomendações ou cobranças da gestão escolar, professores que responsabilizavam outros professores pelos resultados dos alunos, cursos de formação continuada que preparavam e esperavam um retorno sobre o que ministraram em relação às avaliações externas, o currículo que foi modificado para cumprir prescrições das avaliações externas, e outros.

Por exemplo, na região que aplicamos o questionário, obtivemos o resultado de que a temática mais abordada em cursos de formação continuada foi o das avaliações externas e de aprendizagem. Verificamos que esses temas se sobressaíram entre as 11 opções que os professores tinham para marcar. Além disso, 81,58% dos professores responderam que utilizavam *quase sempre* os conhecimentos apreendidos nesses cursos de formação.

Segundo essa informação, podemos dizer que os professores foram influenciados por esses cursos, e na medida em que houve um poder simbólico agindo nesse meio, tal poder também repercutiu, posteriormente, sobre a prática docente.

Outra forma de influência das avaliações externas que pode ter gerado impacto na prática docente vem da modificação dos currículos adotados nas escolas. 45,60% dos 125 professores declararam que as *matrizes de referência e os descritores definidos pelas avaliações externas* têm sido os fatores que mais influenciaram a seleção e as mudanças que aconteceram na apresentação dos conteúdos escolares – conteúdos esses que são parte do currículo e seguidos pelos professores. Dessa forma, por implicação lógica, podemos inferir que se as avaliações externas alteraram os currículos escolares, alteraram também o material de trabalho dos professores e a própria prática docente – pois tudo isso faz parte do currículo.

Também, 16% (esse percentual é alto, pois resulta do cruzamento de 5 questões diferentes do questionário) dos professores assinalaram que mudaram sua forma de ministrar os conteúdos escolares devido aos resultados ou metas que a escola buscou atingir em avaliações externas, e que o nível de influência da Provinha Brasil, SAEMS e Prova Brasil sobre o trabalho deles foi de *médio* ou *médio para alto*.

Além dessas constatações, também detectamos a influência decorrente de gestão impositiva – que trabalhou em função das avaliações externas. Obtivemos cerca de 26% dos professores enquadrados ao conjunto daqueles que tinham *gestores preocupados* com ações dedicadas às avaliações externas, com tendência a serem *gestores impositivos*⁸, em certas ocasiões, para atender expectativas das avaliações externas.

⁸ Consideramos a categoria “*gestores preocupados com as ações voltadas às avaliações externas, mas com tendência a impor certas ações aos professores*” aqueles gestores que, segundo os respondentes do questionário, oscilam entre realizar discussões frequentes ou periódicas, junto à equipe escolar, sobre o tema das avaliações externas e recomendam ações com ênfase

Diante do exposto, concluímos que uma parcela significativa de professores trabalhou com gestores alinhados às avaliações externas e que esses últimos chegaram a adotar medidas mais intensivas e impositivas para que a escola alcançasse melhores resultados, momento em que supomos ter havido uma violência simbólica por parte dos gestores aos professores.

4.4. 4º Eixo – Impactos das avaliações externas na prática docente

Em nossa pesquisa, pudemos identificar uma lista de 24 tipos de impactos citados pelos professores: autoavaliação docente, rever o processo de ensino; mudança na metodologia de ensino, maior responsabilidade em adotá-las; exigências, cobranças para cumprir as metas; reformular o trabalho docente no geral; mudanças nas avaliações internas; replanejar, selecionar, enfatizar conteúdos que são cobrados nas avaliações externas; como melhorar resultados; responsabilidade na escolha de atividades; sobrecarga de trabalho; empenho em realizar as atividades docentes; preparar os alunos para as avaliações externas; dificuldade de trabalhar com os conteúdos cobrados; insegurança em relação à metodologia; apreensão, pois não se tem devolutiva; crescimento profissional; professor saiu do comodismo; recusar a trabalhar em turmas que serão avaliadas; falta preparar o professor para lidar com as avaliações externas; desempenho docente; preparar o aluno para o que espera a sociedade; observação de avaliações diagnósticas; o impacto é estar em 1º

ou suficientes para que os professores aperfeiçoem sua prática docente para preparar os alunos para as avaliações externas; gestores que, em certas ocasiões, também adotam medidas intensivas, junto aos professores, para atender expectativas voltadas às avaliações externas. Estes termos *gestores preocupados* e *gestores impositivos* foram utilizados nas categorias de análise do trabalho de tese.

lugar na cidade e receber as honras na Câmara de Vereadores; frustração dos professores; avaliar o professor.

Observamos que nem todos esses itens poderiam ser impactos positivos à prática docente, bem como nem todos seriam negativos. Alguns poderiam significar a diminuição da autonomia docente, tais como: *mudar a metodologia de ensino, mudar as avaliações internas, replanejar as aulas, selecionar e enfatizar conteúdos cobrados nas avaliações externas* – impactos também constatados por outras pesquisas (SCHNEIDER, 2013; QUEIROZ; NEIVA, 2012; AMARO, 2013; MORASCO JUNIOR; GAMA, 2013; e outros). Contudo, esses impactos poderiam não demonstrar uma diminuição da autonomia docente, e sim uma repaginada no trabalho do professor, pois como se vê, alguns citaram que o *professor saiu do comodismo*.

Outros itens deixaram mais claro as consequências negativas dos processos avaliativos: professores que se culpam, cobram-se e se responsabilizam pelos resultados de seus alunos em avaliações externas – indícios também observados por outras pesquisas (LAMMOGLIA; BICUDO, 2014; SILVA; NASCIMENTO, 2014; ESTEBAN, 2012; OLIVEIRA et al., 2010; AMARO, 2013).

Esses últimos tipos de impactos nos levaram a duas linhas de raciocínio: alguns professores se responsabilizam pelos resultados dos alunos em avaliações externas e até se cobram porque preferem ser assim, assumem a responsabilidade por todas as situações envolvidas ao seu trabalho; outros professores se responsabilizam pelos resultados dos alunos, cobram-se e se culpam porque estão sendo responsabilizados pelos resultados, estão sendo

pressionados e se sentem muito mal pela condição que as avaliações externas lhes trazem.

Tendemos a pensar que os professores enquadrados na segunda opção reconhecem que o governo e a gestão da escola também são parte responsável pelos resultados dos alunos e se sentem mal quando se veem sozinhos assumindo essa condição. Devemos lembrar ainda que muitos professores podem sentir um mal estar porque ao serem os únicos responsabilizados, tomam ciência de que a própria família dos alunos terá sua responsabilidade minimizada nesse processo.

Verificamos que 74,40% dos 125 professores que *têm turmas sendo avaliadas* pelas avaliações externas assumem que *sua responsabilidade é muito grande* nesses processos e, aproximadamente, 52,70% desses professores ainda se cobram e/ou refazem suas aulas dependendo do resultado que seus alunos alcançam nessas avaliações.

Sendo assim, aos professores que estão se responsabilizando e se cobrando pelo desempenho dos alunos, seria bom analisar até que ponto as tarefas que executam em função das avaliações externas, e a autorresponsabilização que assumem, seriam provocadas por violência simbólica exercida pela gestão.

Esse alerta também decorre de outras respostas dos professores ao questionário. Constatamos, por exemplo, que 31,20% dos 125 professores se enquadraram em um *alto índice de subordinação* perante os gestores – em situações relacionadas às avaliações externas – e que 27,20% dos mesmos 125 professores declararam aceitar/acatar as orientações da gestão, a qual estaria buscando atingir melhores resultados em avaliações externas.

Entretanto, não sabemos até que ponto a subordinação foi bem aceita pelos professores, então pode ter havido ação da violência simbólica.

Além disso, quando 70% dos 125 professores responderam que mudaram facilmente sua prática docente e ainda alguns afirmaram que mudaram por conta das avaliações externas, mostraram-nos que o professor da nossa pesquisa permitiu que os impactos advindos das avaliações externas alterassem sua prática.

Logo, a autorresponsabilização, a culpa, a cobrança, a mudança na metodologia de ensino, a mudança na elaboração de uma prova, na seleção de conteúdos, são indícios que podem advir da existência de violência simbólica na relação gestão-docência.

Dessa forma, representantes do governo, que estão servindo às políticas impostas e gerenciando os professores (causando interferências na prática docente), devem sopesar sua conduta colocada em prática, refletindo sobre como estão agindo em função das avaliações externas.

Professores, que estão servindo às avaliações externas e até aos que podem apresentar certa resistência, reiteramos: é preciso atenção às políticas públicas, bem como aos gestores que se apoderam do poder simbólico advindo dessas políticas e endossam discursos que igualam qualidade da educação com altas metas a atingir, ou que responsabilizam os professores pela qualidade educacional da escola.

Considerações finais

A ideia inicial deste trabalho partiu de observações presenciadas em reunião com professores da educação básica, do desconforto e insegurança que

sentiam com os processos avaliativos de nível nacional/estadual aplicados aos alunos. Então, não demoramos a perceber que esses processos trariam consequências para o professor.

Perante esse contexto, buscamos uma fundamentação teórica que explicasse o que poderia acontecer aos professores com a repercussão e fortalecimento das avaliações externas. Assim, a observação sociológica da dinâmica dessas avaliações nos levou a pensar no conceito de poder simbólico e de violência simbólica, que poderiam ser inerentes ao poder das políticas públicas em questão, sendo, inclusive, fatores "maximizadores" dos impactos dessas políticas na prática docente. Pareceram conceitos propícios para explicar o comportamento dominante e impositivo dos gestores e do governo e o de subordinação dos professores, principalmente por explicar a proporção e o meio pelo qual alguns impactos advindos das avaliações externas estavam sendo legitimados no ambiente escolar.

Posteriormente, obtivemos dos professores sul-mato-grossenses respostas sobre autorresponsabilização, culpabilização, mudança da prática docente e subordinação às políticas das avaliações investigadas, bem como subordinação aos gestores que defendiam tais políticas.

Identificamos que os professores acataram a ideia de que as avaliações externas poderiam levar às escolas a uma melhor qualidade educacional e com tudo isso concluimos que a legitimidade alcançada por esses processos avaliativos não era apenas retórica, mas sim uma condição de poder instaurada sobre os professores.

Os impactos que foram descritos e analisados decorreram de toda essa dinâmica advinda das políticas de avaliações externas e puderam nos mostrar

como a relação gestão-docência deve ficar atenta às práticas governamentais colocadas em exercício no Brasil.

Ao fim de nosso trabalho, observadas às condições que os professores são chamados a participar dos processos instalados pelos governos, concluímos que esses mesmos professores estariam servindo a políticas que levam em conta uma crença de docência submissa à gestão vigente, condição propícia para ocorrência de uma violência simbólica projetada pelos gestores contra os professores.

Portanto, nosso trabalho mostrou a importância de questionarmos e investigarmos os discursos políticos que tratam do conceito de qualidade educacional, mostrando-nos que alguns efeitos podem ir à contramão da boa qualidade educacional.

Referências bibliográficas

AFONSO, A. J. *Políticas educativas e avaliação educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Portugal: IEP/CEEP/Universidade do Minho, 1998.

_____. *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

AMARO, I. Avaliação externa da escola: repercussões, tensões e possibilidades. *Estudos em Avaliação Educacional (Impresso)*, v. 24, p. 06-303, 2013.

APPLE, M. W. Trabajo, enseñanza y discriminación sexual. In: Popkewitz, T. (Org.). *Formación del profesorado: tradición, teoría y práctica*. Valência: Universidade de Valência, 1990. p. 55-78.

APPLE, M. W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T da. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo, SP: Cortez, p. 49-70, 2011.

ARCAS, P. H. Saesp e progressão continuada: implicações na avaliação escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 473-488, set./dez. 2010.

AUGUSTO, M. H. As reformas educacionais e o “choque de gestão”: a precarização do trabalho docente. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2005, Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG: ANPEd, 2005. p. 1-18.

BARREIROS, D. As Matrizes Curriculares de Referência (MCR) para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB): o caráter disciplinador e a perda da autonomia. In: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2002, Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG: ANPEd, 2002. Disponível em: <25reuniao.anped.org.br/excedentes25/deboraraquelalvesbarreiros>. Acessado em: abr./2013.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil S.A., 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília, DF: MEC, SEB; Inep, 2008.

CARVALHO, G. F. S.; MACEDO, M. S. A. N. Avaliação oficial: o que dizem os professores sobre o impacto na prática docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 549-564, set./dez. 2011.

COUTINHO, M. S. Avaliação externa e currículo: possíveis impactos e implicações no processo de ensino aprendizagem. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Campinas. *Anais...* Campinas, SP: XVI ENDIPE, p. 18-28., 2012.

CUNHA, M. I. da. (Org.). *Formatos avaliativos e concepção de docência*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

DITTRICH, D. D. Poder indutor do Ideb sobre as políticas educacionais do município de Curitiba. In: IX ANPEd SUL, 2012, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul, RS: ANPEd Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3034/174>> . Acesso em: abr. 2015.

ESTEBAN, M. T. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*. [online], v.17, n.51, pp. 573-592, 2012.

GIROUX, H. *Theory and resistance in education*. South Hadley: Bergin and Garvey Press, 1983.

GIROUX, H; MCLAREN, P. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1995.

GONÇALVES, A. O conceito de governança. In: XIV CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI. *Anais...* Fortaleza, CE: XIV CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI, 3, 4 e 5 de novembro de 2005. Disponível em: <<http://www.conpedi.org/manaus/arquivos/Anais/Alcindo%20Goncalves.pdf>>.

HYPÓLITO, A. M. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.24, n.1, p. 63-78, jan./abr. 2008.

INEP. *SAEB – 2005 Primeiros resultados: médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada*. Brasília: INEP, 2007. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/SAEB1995_2005.pdf>. Acesso em: ago. 2012.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Base de Dados Saeb – Aneb e Anresc (Prova Brasil)*. 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em: jan. 2015.

LAMMOGLIA, B.; BICUDO, M. A. V. Cotidiano escolar e Saesp. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 210-241, maio/ago. 2014.

LOBO, A. M. da S. M. S. *Avaliação formativa, avaliação sumativa e exames na prática de três professoras de português de 12.º ano*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Lisboa, Lisboa – PT, 2010.

MEDEIROS, C. C. C. *A teoria sociológica de Pierre Bourdieu na produção discente dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil (1965-2004)* - Universidade Federal do Paraná (Doutorado em Educação). Curitiba, PR, 2007.

MORASCO JUNIOR, O. C.; GAMA, R. P. Avaliação externa e as repercussões de uma escola de baixo rendimento. *Revista de Educação*, PUC-Campinas, v. 18, p. 107-114, 2013.

OLIVEIRA, D. A. et al. *Trabalho docente na Educação Básica no Brasil*. Relatório de Pesquisa, 2010.

O'REILLY, M. C. R. de B. *Violência escolar e a formação continuada dos docentes: políticas, programas e ações: a experiência de Minas Gerais*. 2011. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Araraquara – SP, 2011.

OVANDO, N. G. *A avaliação na política educacional de municípios sul-matogrossenses*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados – Mato Grosso do Sul, 2011a.

PASCHOALINO, J. B.; FIDALGO, F. A lógica brasileira da avaliação – Impactos no currículo escolar a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. *Educação, sociedade e culturas*, n. 34, p. 103-116, 2011.

PROVAS do SAEMS começam hoje. In: SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA REDE PÚBLICA DE MATO GROSSO DO SUL. *Base de Dados Fique por Dentro*. 2012. Disponível em: <<http://www.saems.caedufjf.net/?cat=1>>. Acesso em: abr. 2013.

QUEIROZ, R. S. N; NEIVA, S. M. S. F. O currículo da escola de educação básica: interferências das políticas de avaliação externa. In: VI COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, São Cristovão. *Anais...* São Cristovão, SE: VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, p. 1-9, set. 2012.

RAVITCH, D. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTOS GUERRA, M. Á. *Uma Flecha no Alvo: a avaliação como aprendizagem*. São Paulo: Loyola, 2007.

SARTOREL, A. *Prova Brasil: significações e influências na organização da escola e no trabalho docente*. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba – SC, 2014.

SCHNEIDER, M. P. Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica. *Eccos Revista Científica*, n. 30, p. 17-33, jan./abr. 2013. Universidade Nove de Julho, São Paulo, Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71525769002>>.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. *SAEMS: Revista do Sistema*, Mato Grosso do Sul, 2011.

_____. *SAEMS: Revista do Sistema de Avaliação*, Mato Grosso do Sul, 2014.

SILVA, A. F.; LIRA, P. R. B. Ideb, as mudanças na organização escolar e no trabalho docente em uma escola municipal de Campina Grande/PB. *Revista Exitus*, v. 2, p. 25-43, 2012.

SILVA, A. F.; NASCIMENTO, M. R. Desdobramentos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nas práticas de docentes de uma escola municipal do Agreste Paraibano. In: XII JORNADA DO HISTEDBR E DO X SEMINÁRIO DE DEZEMBRO, Caxias. *Anais...* Caxias, MA: XII Jornada do Histedbr e do X Seminário de Dezembro, 02/2/2014 a 04/12/2014.

Disponível em:

<http://www.xijornadahistedbr.com.br/anais/artigos/2/artigo_eixo2_330_1410818850.pdf>. Acessado em: abr. 2015.

SOUSA, S. M. Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 175-190, jul. 2003.

SOUZA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação e Sociedade*. [online]. v. 24, n.84, p. 873-895, 2003.

Recebido: 02 de fevereiro de 2017

Aceito: 08 de maio de 2017

Publicado: 10 de maio de 2017