

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A
CIÊNCIA E A MATEMÁTICA**

KÉSIA CAROLINE RAMIRES NEVES

**IMPLICAÇÕES DE AVALIAÇÕES OFICIAIS EM PRÁTICAS
DOCENTES: o que dizem professores de uma região de Mato Grosso do Sul**

**MARINGÁ – PR
2016**

KÉSIA CAROLINE RAMIRES NEVES

**IMPLICAÇÕES DE AVALIAÇÕES OFICIAIS EM PRÁTICAS
DOCENTES: O QUE DIZEM PROFESSORES DE UMA REGIÃO DE MATO
GROSSO DO SUL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência e a Matemática do Centro de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação para a Ciência e a Matemática.

Área de Concentração: Ensino de Ciências e Matemática

Orientador: Prof. Dr. Doherty Andrade

**MARINGÁ – PR
2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Elaine Cláudia de A. S. Moraes – Bibliotecária/Documentalista – CRB1-2628)

N518i Neves, Késia Caroline Ramires.
Implicações de avaliações oficiais em práticas docentes: o que dizem professores de uma região de Mato Grosso do Sul / Késia Caroline Ramires Neves. – Maringá, 2016.
313 f. : il. (algumas color.) ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Doherty Andrade.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática, Maringá, 2016.

1. Educação. 2. Avaliação Educacional. 3. Violência Simbólica. 4. Prática Docente. 5. Mato Grosso do Sul. I. Doherty Andrade. II. Título.

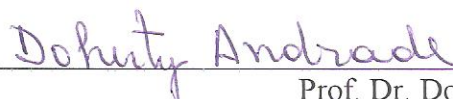
CDD (23) 371.262.8171

KÉSIA CAROLINE RAMIRES NEVES

Implicações de avaliações oficiais em práticas docentes: o que dizem professores de uma região de Mato Grosso do Sul

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática do Centro de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em *Ensino de Ciências e Matemática*.

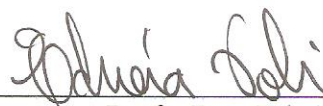
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Doherty Andrade
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Profa. Dra. Sandra Maria Zákia Lian Souza
Universidade de São Paulo – USP



Profa. Dra. Ednéia Consolin Poli
Universidade Estadual de Londrina – UEL



Profa. Dra. Lílian Akemi Kato
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Profa. Dra. Maria Aparecida Rodrigues
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Maringá, 31 de Março de 2016.

Dedico cada parte,
cada "vírgula" desta pesquisa,
a todos que colaboraram de alguma forma,
em especial,
ao amor do meu marido Neto e
ao amor da minha filha Giulia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

Ao meu orientador Dr. Doherty Andrade, que me incentivou e ensinou a caminhar com a pesquisa;

Aos pareceristas da minha defesa, membros avaliadores, Profa. Lilian Akemi Kato, Regina Pavanello, Sandra Maria Zakia Lian Sousa, Ednéia Consolin Poli, Maria Aparecida Rodrigues, Rui Marcos de Oliveira Barros e Paula Carolina Teixeira Marroni;

Aos 182 professores e professoras do Estado de Mato Grosso do Sul que responderam ao meu questionário com respeito;

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul pela autorização da minha pesquisa no Estado;

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul;

A Sandra, secretária do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência e a Matemática por nos ajudar nas questões administrativas;

A CAPES.

Com todo carinho, agradeço as minhas irmãs Aline e Eveline, a minha mãe Zuleica, pai Luiz, sogra Renata e sogro Nerilson;

Com todo meu amor, agradeço ao meu marido Neto e a minha filha Giulia;

A DEUS, por tudo, pelos momentos bons e pelos "ruins", pois ambos me ajudaram a crescer.

Implicações de avaliações oficiais em práticas docentes: o que dizem professores de uma região de Mato Grosso do Sul

RESUMO

NEVES, KÉSIA CAROLINE RAMIRES. Este trabalho apresenta resultados de pesquisa quali-quantitativa e teve como objetivo investigar os impactos das avaliações oficiais que têm ocorrido em práticas docentes, mais especificamente, os impactos motivados ou resultantes de uma violência simbólica. As avaliações oficiais que foram analisadas nesta pesquisa são aquelas aplicadas em Mato Grosso do Sul, assim como os professores investigados são dessa região. Para tanto, utilizou-se de um questionário aplicado a 182 professores de 24 escolas de 6 cidades sul-mato-grossenses. A intenção foi coletar quais impactos esses professores percebem, ou vivenciam, ou realizam em função das avaliações oficiais aplicadas nas escolas. O questionário também teve como finalidade identificar indícios de violência simbólica em ações voltadas às avaliações oficiais. Os dados coletados pelo questionário foram confrontados com resultados de revisão bibliográfica, análise de conteúdo e análise documental da área de sociologia da educação e avaliação educacional. Verificou-se, por meio da análise qualitativa, que uma boa parcela de professores vivencia a violência simbólica e modifica a sua prática em função das avaliações oficiais. Também foi confirmada, segundo análise estatística, a associação entre o índice de violência simbólica e o índice de impactos na prática docente em contextos relacionados às avaliações oficiais. Isso revelou à pesquisa que, quando há o aumento do índice de violência simbólica, há o aumento do índice de impactos na prática docente. Com essa conclusão e com todos os impactos que foram identificados, este trabalho pretende colaborar com as discussões sobre as avaliações oficiais e as práticas docentes, sobretudo ao sinalizar indícios de violência simbólica que potencializam as ações voltadas a esses tipos de avaliações.

Palavras-chave: Avaliação Oficial. Avaliação Externa. Violência Simbólica. Prática Docente. Mato Grosso do Sul.

Implication of an official evaluation on teaching practice: what the teachers from a region of Mato Grosso do Sul say

ABSTRACT

NEVES, KÉSIA CAROLINE RAMIRES. This study presents the results of a quantitative and qualitative research and had the objective to investigate the impacts of official evaluations that has been happen on teaching practice, more specifically, the motivated or the resulting impacts of a symbolic violence. The official evaluations that had been analyzed on this research are the ones applied on Mato Grosso do Sul, as the teachers investigated in this region. Therefore, was utilized a questionnaire applied on 182 teachers of 24 schools from 6 cities of Mato Grosso do Sul. The intention was to collect which are the impacts these teachers realize, or experience, or perform due the official evaluations applied on the schools. The questionnaire also had the finality to identify the evidences of symbolic violence in actions focused on official evaluations. The collected data from the questionnaire were confronted with the results of literature review, content analysis and documentary analysis in the area of sociology education and education evaluation. It was found, through qualitative analysis, that a good portion of the teachers experience symbolic violence and modify their practice due the official evaluations. It was also confirmed, according statistic analysis, the association between the index of symbolic violence and the index of teaching practice impact to related context of official evaluations. This revealed to the research that, when there is an increase on the index of symbolic violence, there is an increase on the index of teaching practice impact. With this conclusion and with all the identified impacts, the study intends to collaborate with the discussions about the official evaluations and the teaching practice, above all to signal the symbolic violence evidences that potentiate the actions focused to these kinds of evaluations.

Keywords: Official evaluation. External evaluation. Symbolic violence. Teaching practice. Mato Grosso do Sul.

LISTAS DE SIGLAS E ABREVIACOES

- ANA** – Avaliação Nacional da Alfabetização
- ANEB** – Avaliação Nacional da Educação Básica
- CAEd** – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IIPD** – Índice de Impactos na Prática Docente
- IVS** – Índice de Violência Simbólica
- NCLB** – Programa *No Child Left Behind*
- OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econmico
- p.a.e.** – Processos de Avaliações Externas
- P.M.Lp.** – Professores de Pedagogia, Matemática e Língua Portuguesa do Ensino Fundamental
- PNAIC** – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- PROALFA** – Programa de Avaliação da Alfabetização
- PROF.** – professor ou professora
- REE** – Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
- SAEB** – *Sistema de Avaliação da Educação Básica*
- SAEMS** – Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul
- SARESP** – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
- SED** – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
- SEE** – Secretaria de Educação, de São Paulo
- UFGD** – Universidade Federal da Grande Dourados

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1: AVALIAÇÕES OFICIAIS: FUNDAMENTOS E CARACTERÍSTICAS	8
1.1 A "qualidade" como fator propulsor de medidas avaliativas	9
1.2 Alguns exemplos de avaliações oficiais realizadas em outros países	18
1.3 Breve panorama explicativo sobre as avaliações oficiais: ANEB, Prova Brasil, ANA e Provinha Brasil	26
1.4 Preceitos da avaliação do SAEMS	31
1.4.1 Sobre as características do SAEMS	33
CAPÍTULO 2: RELAÇÃO ENTRE VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E AVALIAÇÕES OFICIAIS	39
2.1 Diálogo entre Estado-Avaliador, poder simbólico e violência simbólica	40
2.2 A violência simbólica relacionada às avaliações oficiais: exemplos para contribuir à pesquisa	57
2.3 Implicações de avaliações oficiais na prática docente: o que dizem pesquisas brasileiras	67
2.3.1 Eixo A – D: Impactos de avaliações oficiais na prática docente e possíveis consequências de uma violência simbólica	73
2.3.2 Eixo B – D: Concepções de docentes sobre as avaliações oficiais e indícios de violência simbólica	85
2.3.3 Eixo C – D: Avaliação sobre/ou de professores e sua relação com a violência simbólica	87
CAPÍTULO 3: O CAMPO DA PESQUISA, INSTRUMENTO UTILIZADO E ANÁLISE DE DADOS	92
3.1 Características das escolas e cidades visitadas	93
3.2 Características dos professores consultados	98
3.3 O questionário e a análise dos dados	104
3.3.0 Análise preliminar do questionário	107
3.3.1 Acontecem avaliações externas nas escolas da região pesquisada?	111
3.3.2 Prazo de divulgação de resultados das avaliações externas	114
3.3.3 Qual avaliação tem maior repercussão na escola do professor?	116
3.3.4 Trata sobre o apoio pedagógico que o professor recebeu para se orientar em relação às avaliações externas, sobre o material de apoio que ele recebeu e sobre o conhecimento do professor acerca das avaliações externas	118
3.3.5 Nível de informação antecedente à avaliação externa e informações recebidas	123
3.3.6 Nível de informação subsequente à avaliação externa	129
3.3.7 Sobre as discussões que ocorrem nas escolas em relação às avaliações externas	141

3.3.8	Como o professor percebe a participação da escola em processos de avaliações externas. Os processos avaliam os professores?	151
3.3.9	Subsídio que mais influencia à prática docente	155
3.3.10	Influência na prática docente advinda das formações de professores, com tema sobre as avaliações externas	157
3.3.11	Na opinião dos professores, as avaliações externas mudam o currículo?	161
3.3.12	Gestão impositiva	163
3.3.13	Professores que se sentem avaliados por meio das avaliações externas	169
3.3.14	Situa a participação e envolvimento do professor em processos de avaliações externas	173
3.3.15	Subordinação dos professores	176
3.3.16	Nível de autorresponsabilização do professor diante dos resultados de avaliações externas	180
3.3.17	Percepções dos professores quanto aos impactos das avaliações externas na prática docente	185
3.3.18	Resistência docente em lecionar para turmas que são avaliadas pelos órgãos externos	187
3.3.19	Influências sobre as escolhas do professor em sua prática docente	188
3.3.20	Nível de influência e/ou impacto da avaliação externa na prática docente	192
3.3.21	Alguns tipos de impactos causados na prática docente	194
3.3.22	Questões abertas	198
3.4	Análise estatística entre o Índice de Violência Simbólica e o Índice de Impactos na Prática Docente	221
3.4.1	Procedimento utilizado para constituir as amostras para o cálculo de associação entre a violência simbólica e os impactos na prática docente	229
3.4.2	Cálculo de associações e gráficos demonstrativos	250
 <i>CAPÍTULO 4: Síntese dos resultados</i>		259
4.1	Condições para a discussão final da pesquisa	260
4.1.1	Primeira condição – divulgação das avaliações oficiais na região pesquisada	262
4.1.2	Segunda condição – tratamento das avaliações oficiais nas escolas	265
4.1.3	Terceira condição – influências das avaliações oficiais na prática docente; influência do poder simbólico	268
4.1.4	Quarta condição – impactos das avaliações oficiais na prática docente	271
 <i>CONCLUSÃO</i>		276
 <i>REFERÊNCIAS</i>		285
 <i>ANEXOS</i>		
	Anexo A – Solicitação de autorização para desenvolvimento de pesquisa científica em escolas estaduais de Mato Grosso do Sul	295
	Anexo B – Termo de consentimento livre esclarecido	297
	Anexo C – Questionário aos professores	298

INTRODUÇÃO

O trabalho que realizamos e que apresentamos teve a todo momento a preocupação de mostrar à sociedade alguns fatores que causam impactos na prática dos professores. Por isso mesmo usamos esta pesquisa como meio de comunicação entre os docentes e a sociedade. Esperamos que após ser lido e julgado pelos professores e outros leitores, nossa contribuição possa ir além de nossas expectativas.

Uma outra preocupação, mais científica, foi de policiar o ineditismo da pesquisa – uma exigência contínua.

O tema da pesquisa, *avaliações externas*, também conhecidas como avaliações em larga escala, avaliações oficiais, avaliações de rendimento, avaliações de sistemas, avaliações de desempenho¹, surgiu do fato de estar atrelado ao trabalho do professor e da escola, que é de nosso interesse. Além disso, 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.

Do nosso ponto de vista, para um docente de qualquer área de formação e de qualquer nível de ensino, esse é um tema fundamental, pois produz consequências diretas e indiretas, principalmente, à prática docente, ao currículo, aos alunos, à sociedade, aos gestores.

¹ Vamos utilizar essas denominações em todo o texto do trabalho não fazendo distinção entre elas, mesmo porque, na literatura, elas se referem à mesma avaliação, aquela elaborada por órgãos externos à escola e aplicadas em larga escala.

Mas como essas avaliações são interpretadas no país?

Resumidamente, para o governo e especialistas que trabalham com os dados dessas avaliações, os resultados que elas proporcionam ajudam a mostrar o desempenho dos alunos de muitas escolas brasileiras, bem como apontar problemas que precisam ser enfrentados. Para os profissionais que não usam os dados das avaliações externas e trabalham com sua própria dedução empírica, fica a dúvida: que contribuição os resultados e dados dessas avaliações poderiam proporcionar, já que a melhoria da qualidade da educação, que, grosso modo, foi o elemento propulsor para se aplicar essas avaliações, não tem sido alcançada em muitos estabelecimentos de ensino?

Portanto, aos "mais empíricos", há uma dúvida quanto ao aproveitamento das avaliações externas, pois problemas são detectados todos os dias independente dessas avaliações.

Aos pesquisadores que circulam entre o empirismo e o refinamento de técnicas de pesquisa, as avaliações externas se tornaram matéria de discussão, uma forte candidata para pesquisas na área sociológica, estatística, educacional e outras.

Então defendemos a importância de se discutir sobre as avaliações externas, sobre seus resultados, ou dados que podem gerar, ou sobre o custo que consomem dos cofres públicos, sobre os impactos que podem causar, ou sobre os efeitos que as fortalecem ou as enfraquecem, entre outros aspectos. Defendemos que devem ser discutidas, independente do motivo, seja ele social, político, sociológico, estatístico, econômico ou educacional.

Escolhemos a vertente sociológica, que nos levou a pensar sobre a qualidade da educação, depois o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Estado Avaliador, o poder do governo, a violência simbólica, depois o cotidiano da escola, o currículo e, por fim, conseqüentemente, discutimos a prática dos professores, que, de todos os temas, era o que tínhamos certeza de trabalhar.

Logo depois de definidos os temas que trabalharíamos – qualidade da educação, avaliação em larga escala, Estado Avaliador, violência simbólica e outros – a minha realidade local também exerceu influência sobre minha escolha de pesquisa, a região de fronteira Brasil - Paraguai onde resido, a qual espero retribuir com esta pesquisa.

Para desenvolvermos a pesquisa, foi necessário estabelecermos alguns conceitos preliminares², tais como:

² Os conceitos sem citação são de nossa autoria.

- prática docente ou trabalho docente ou prática do professor ou trabalho do professor – termos tratados, neste trabalho, como sinônimos. A prática docente é aquela que relaciona teoria e conhecimentos do professor com ações práticas, que relaciona pensamentos e ações reflexivas com ações práticas, que se desenvolve antes, durante e depois do trabalho em sala de aula; uma prática que também participa de conselhos de classe, reunião de pais, no preparo de projetos pedagógicos, na escolha de livros didáticos, no preparo das aulas, opinando e operando políticas implementadas na escola; uma prática diferente da prática de ensino porque não se restringe apenas ao ato de ensinar.
- sistemas de ensino – uma rede de escolas de uma mesma cidade ou região.
- gestor – a figura do gestor é entendida, neste trabalho, como aquele que atribui tarefas aos professores, que recomenda ou orienta ações a serem executadas. Pode ser alguém da equipe pedagógica da escola, alguém da secretaria de educação, algum técnico pedagógico e, sobretudo, o diretor da escola. A figura do gestor está relacionada àquele que busca alcançar os objetivos principais da escola, que trabalha para isso e recomenda ações também em função disso. Na maioria das nossas análises, o gestor era o próprio diretor da escola.
- responsabilidade – representa o dever de cada indivíduo em assumir as consequências de seu comportamento ou do comportamento do outro; é saber o que é de seu compromisso e o cumprir.
- responsabilização – tornar-se responsável por algo ou tornar alguém responsável por algo.
- impactos – "alterações ou mudanças efetivas na realidade sobre a qual o programa intervém e por ele são provocadas"; "De acordo com a definição anterior, as avaliações de impacto tratam de medir as "mudanças" pretendidas ou, caso se queira, os resultados mais duradouros, verificados no grupo-objetivo. Pois bem, os indicadores de impactos devem ser capazes de medir os efeitos líquidos do programa – e somente do programa – sobre a população-alvo" (DRAIBE, 2001, p. 22, 23).
- efeitos – "referem-se a outros impactos do programa, esperados ou não, que afetam o meio social e institucional no qual se realizou". "Como dissemos, os efeitos de um dado programa referem-se a determinadas alterações – esperadas ou não, outras que não as especificamente pretendidas – provocadas pelo programa e que, mais do que o próprio grupo-alvo focalizado, afetam as instituições ou organizações participantes, os

agentes que implementam o programa ou o meio social em que este se realiza. Muitas vezes referidos como impactos indiretos, tendem a abranger os efeitos mais duradouros do programa sobre: (a) os agentes implementadores, a comunidade local e grupos particulares de interessados na sua execução (efeitos sociais); (b) as instituições governamentais e não-governamentais associadas à sua implementação (efeitos institucionais)" (DRAIBE, 2001, p. 25, 26). Tendo em vista a estreita diferenciação entre efeitos e impactos, vamos tratá-los como sinônimos neste trabalho.

- subordinação – esse termo é usado na literatura de Pierre Bourdieu, a qual adotamos na pesquisa. Preferimos manter esse termo em nossas análises ao criar algum outro.

Conforme encaminhamos os estudos e a pesquisa, mantivemos a preocupação de dialogar com outros trabalhos da área de avaliação educacional e também de rastrear pesquisas semelhantes a nossa.

Com um objetivo de pesquisa predefinido – *investigar os impactos das avaliações externas em práticas docentes, impactos motivados ou resultantes de uma violência simbólica advinda de práticas avaliativas, ou melhor, advinda de políticas dessas práticas avaliativas* – e questões norteadoras lançadas – *há impactos das avaliações externas ocasionados à prática docente de alguns professores sul-mato-grossenses? Havendo os tais impactos, poderíamos associá-los a uma violência simbólica gerada pelos preceitos presentes nos sistemas de avaliações externas?* – iniciamos o rastreamento de pesquisas com palavras-chave específicas.

Ademais, com os objetivos específicos citados abaixo, nosso rastreamento foi mais delimitado:

- investigar impactos que podem ocorrer advindos da realização de avaliações externas, como SAEMS, Prova Brasil, ANA e Provinha Brasil, em práticas docentes;
- pesquisar se alguns impactos das avaliações externas (ocasionados na prática docente de professores sul-mato-grossenses) foram decorrentes de uma violência simbólica motivada por ações voltadas às avaliações externas e aos resultados dessas avaliações;
- investigar como os professores sul-mato-grossenses (questionados pela pesquisa) pensam, sentem ou o que realizam em função das avaliações externas;
- averiguar se os professores se sentem avaliados pelas avaliações externas.

Tendo em vista os objetivos e as questões norteadoras, selecionamos as palavras-chave essenciais: avaliação externa, avaliação em larga escala, avaliação de rendimento, avaliação de desempenho, violência simbólica, prática docente, trabalho docente,

professores, Bourdieu e impactos. Fizemos vários cruzamentos possíveis entre essas palavras, inclusive escritas em inglês, francês e espanhol. Encontramos "n" trabalhos e lemos todos eles, porém, do rastreamento, apenas dois materiais estão próximos ao nosso³: a dissertação de Aline Sartorel e a de Gisele Francisca da Silva Carvalho – ambos são textos que recomendamos.

O trabalho de Sartorel tem o foco em avaliação em larga escala (mais especificamente da Prova Brasil), organização escolar, prática docente, poder e controle simbólico. De Gisele Carvalho, usamos mais os seus artigos resultantes da dissertação, que tiveram o foco em avaliação em larga escala, prática docente e impactos. O primeiro material tem uma discussão teórica muito próxima ao nosso por tratar do poder e controle simbólico e Estado Avaliador, mas se difere em aspectos metodológicos, procedimentais, campo de coleta de dados e alguns resultados. O segundo, aproxima-se da nossa perspectiva de pesquisa por ter dado voz aos professores para falarem o que pensam e sentem sobre as avaliações externas, mas se difere desta pesquisa por todos os outros aspectos, sobretudo o teórico.

Após o rastreamento que fizemos com as palavras-chave citadas e a leitura dos trabalhos que encontramos, observamos que pesquisas semelhantes a nossa, principalmente com a fundamentação teórica envolvendo Estado Avaliador, poder simbólico e violência simbólica, são ainda escassas no Brasil.

Outro fator observado foi a dificuldade de selecionar trabalhos com uma discussão mais sociológica sobre as avaliações externas e voltados à realidade de Mato Grosso do Sul. As referências localizadas foram de Dirce Nei Teixeira de Freitas e de Nataly Gomes Ovando (orientanda de mestrado da Profa. Dirce Nei). A tese da primeira autora e a dissertação da segunda são materiais que ampliaram nosso entendimento, respectivamente, sobre a história das avaliações e sobre a avaliação em larga escala do Estado de Mato Grosso do Sul.

Mediante os conceitos já definidos, feitos os estudos e a pesquisa, conseguimos organizar nosso trabalho em 4 capítulos.

O primeiro capítulo, que tem como título **Avaliações oficiais: fundamentos e características**, tem como objetivo: discutir sobre o termo qualidade da educação e um pouco sobre o IDEB; apresentar alguns exemplos de políticas avaliativas que foram

³ Possivelmente, em outros idiomas, haja materiais que se assemelharão a esta pesquisa, mas terão outros dados, outros resultados e outras características.

implantadas em outros países como Estados Unidos, Inglaterra e Portugal e expor um breve panorama explicativo sobre as avaliações oficiais: 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) e Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul (SAEMS).

Após esse detalhamento inicial sobre as avaliações oficiais, discutimos no capítulo 2 – **Relação entre violência simbólica e avaliações oficiais** – sobre o Estado Avaliador (Afonso, 2009, 2013), poder simbólico e violência simbólica (Bourdieu, 1989, 2012). Também analisamos os trabalhos já citados de Aline Sartorel ("Prova Brasil: significações e influências na organização da escola e no trabalho docente", 2014) e de Gisele Francisca da Silva Carvalho e Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo ("Avaliação oficial: o que dizem os professores sobre o impacto na prática docente", 2011).

Para finalizar o capítulo 2, apresentamos uma revisão bibliográfica de 24 anos da Revista Estudos em Avaliação Educacional, usando como aporte teórico elementos já discutidos no capítulo 1 junto a elementos discutidos no capítulo 2, seção 2.1. Por meio dessa revisão, tivemos mais segurança de discutir os impactos advindos das avaliações externas em práticas docentes.

Resumidamente, concentramos a discussão do capítulo 2 na possível relação entre a violência simbólica e o gerenciamento de um Estado Avaliador, apontando como o trabalho docente é afetado pela possível existência de um poder simbólico e uma violência simbólica que fortalecem as políticas públicas de avaliação educacional.

No capítulo 3, intitulado **O campo da pesquisa, instrumento utilizado e análise de dados**, tratamos da parte analítica da pesquisa, sobre o questionário aplicado e composto por 86 questões e sobre as análises de dados coletados pelo questionário. É um capítulo diferente dos demais por se basear em estatística descritiva e análise de conteúdo, e não em revisão bibliográfica ou análise documental como os primeiros.

Ao todo foram 6 meses com a elaboração do questionário, estudando pesquisas que nos apoiaram a compor a maioria de suas questões. Foram 4 meses com a aplicação do questionário.

Visitamos 26 escolas que se dividem entre 6 cidades e 2 distritos. Percorremos cidades que estão a 58km até 162km de distância de Ponta Porã, onde resido. Foram em média 2350km percorridos.

Entregamos cerca de 360 questionários (uma média de 15 por escola) e tivemos o retorno de 183 (1 questionário foi descartado porque o nome de uma professora apareceu em dois questionários). Foram 82992 dados tabulados e 53625 deles analisados por meio de 54 tabelas distribuídas ao longo do capítulo 3.

Nas seções finais do capítulo 3, apresentamos o questionário, as análises dos dados e o estudo sobre o índice de violência simbólica e o índice de impactos na prática docente. Tais índices foram criados para complementar, estatisticamente, as análises descritivas e resultados encontrados pelo questionário.

Logo em seguida, sintetizamos, no capítulo 4, os principais resultados da pesquisa. Por isso o capítulo leva o título de **Síntese dos resultados**.

Expomos os resultados segundo 4 condições que trataram de responder sobre a divulgação das avaliações oficiais na região pesquisada, o tratamento que essas avaliações receberam nas escolas, as influências que exerceram sobre as práticas docentes e os impactos que causaram a essas práticas.

As conclusões ficam como última seção, fazendo o fechamento do trabalho.

AVALIAÇÕES OFICIAIS: FUNDAMENTOS E CARACTERÍSTICAS

O objetivo deste capítulo é apresentar uma breve discussão sobre o fator que acreditamos ter motivado a implantação de políticas públicas de avaliações educacionais no Brasil: a qualidade (da educação). Também vamos descrever características de algumas avaliações oficiais, mais especificamente, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC/Prova Brasil), a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a Provinha Brasil e a Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul (SAEMS).

Consideramos necessária uma breve explanação do conceito de qualidade da educação, pois entendemos que esse fator foi um propulsor para a implantação das avaliações oficiais nacionais e estaduais. Nesse sentido, expomos na seção 1.1 ("*A qualidade* como fator propulsor de medidas avaliativas") qual é o entendimento de qualidade para os órgãos governamentais brasileiros, como também, o que os autores da área de avaliação educacional dizem a esse respeito.

Posteriormente a essa explanação, dividimos o capítulo em mais 3 seções:

- A seção 1.2, que enunciamos como “Alguns exemplos de avaliações oficiais realizadas em outros países”, que tem como objetivo apontar características das avaliações oficiais da Inglaterra, Estados Unidos e Portugal e, com isso, estabelecer um paralelo entre as avaliações internacionais e o que vem acontecendo com as avaliações oficiais brasileiras.

- Na seção 1.3, intitulada "Breve panorama explicativo sobre as avaliações oficiais: ANEB, Prova Brasil, Provinha Brasil e ANA", apresentamos esses materiais, pautando-nos em documentos oficiais⁴ que os descrevem. Ponderamos ao não nos alongar nessa seção, pois já existem trabalhos que discutiram sobre a história e consolidação dessas avaliações⁵ – com exceção da ANA, que é ainda recente.
- A seção 1.4 é a última desse capítulo e tem como título "Preceitos da avaliação do SAEMS". Esta seção foi organizada, basicamente, com extratos retirados de Revistas sobre o SAEMS e sobre informações que constam no site dessa avaliação. Tem como propósito uma análise documental dessas revistas com vistas a identificar as premissas que se quer com a realização do SAEMS no Estado.

Após esse detalhamento inicial sobre as avaliações oficiais, vamos discutir, no capítulo subsequente, sobre o poder e meios de ação do governo para alcançar a consolidação dessas avaliações. Também discutiremos sobre os efeitos ou impactos dessas avaliações na prática docente.

1.1 A "QUALIDADE" COMO FATOR PROPULSOR DE MEDIDAS AVALIATIVAS

Frequentemente citado na literatura educacional, pelo discurso de governantes, manchetes na mídia, propagandas partidárias, o termo *qualidade* da educação⁶ ou *qualidade* escolar ou *qualidade* da escola (ambas as expressões são reportadas na literatura) foi absorvido pelo meio escolar diríamos que: paradoxalmente.

Supomos que o termo qualidade seja empregado paradoxalmente, pois ao mesmo tempo em que se busca uma qualidade da educação, não nos parece que os idealizadores de políticas públicas, gestores e docentes saibam o que querem com *qualidade da educação*: qualidade é a obtenção de metas? É escola para todos? É gerada pela competição entre

⁴ Documentos oficiais – documentos "assinados" e divulgados pelo governo federal, estadual ou municipal.

⁵ Trabalhos como referência para a história das avaliações externas: Dias Sobrinho (2003) e Cunha et. al. (2005), Freitas (2007, 2009), Becker (2010), Horta Neto (2007, 2010), Bonamino e Franco (1999), Calderón e Borges (2013b), Silva, Ribeiro e David (2011), Werle (2011), Castro (2009), Bonamino e Sousa (2012), Coelho (2008), Sousa (2005), Stoco (2006) e Santos (2007).

⁶ Qualidade da Educação – é um objetivo citado pelo Ministério da Educação (MEC) na apresentação da Prova Brasil e na apresentação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); é um objetivo citado quando o governo federal descreve sobre as Principais Ações e Programas de Responsabilidade (site do MEC); é um objetivo citado no Manual de Planejamento Estratégico Institucional 2015-2018 do MEC. Objetivo citado em sites de avaliações externas, tais como: SAEMS (MS), SPAECE (CE), SAERJ (RJ), SIMAVE (MG), etc..

escolas? É proposta de unicidade curricular? Ainda existe, de nosso entender, muito a discutir.

Nesse sentido, a proposta dessa seção é de tecer alguns comentários sobre o conceito de qualidade descrito na literatura de avaliação educacional e também como o governo entende esse conceito. Pretendemos suscitar uma reflexão crítica entre o que descreve a literatura e o que o governo defende por qualidade, sem, no entanto, a pretensão de definirmos um conceito tão amplo.

Vamos destacar que o propósito de se obter qualidade para a educação está envolto nos programas atuais de avaliação do governo e também comentaremos algumas consequências acerca disso. Chamaremos atenção para o viés da questão: o governo vem buscando qualidade da/para a educação ou teria outro objetivo estratégico por detrás desse argumento?

Segundo alguns autores que tratam (trataram) da avaliação educacional – tais como: Franco et al. (2007), Ortigão (2008), Franco et al. (2003), Sousa e Oliveira (2003), Silva (2008), Horta Neto (2014), Parro (2012), Bonamino e Sousa (2012), Vidal e Vieira (2011), Soares (2012) – a qualidade da educação vem sendo relacionada junto aos conceitos de eficácia escolar e equidade intraescolar.

Franco et al. (2007, p. 280) sintetiza dizendo que escola eficaz é aquela que dá condições aos seus alunos para que apresentem desempenho educacional além do esperado, levando em conta a origem social dos alunos e a composição social do corpo discente da escola. Sobre a equidade intraescolar, Franco et al. (2007, p. 281) se refere aos fatores que propiciam a moderação (e, eventualmente, a superação) da desigualdade no desempenho escolar de alunos das mesmas unidades escolares.

Devemos ressaltar que ambos os critérios, de eficácia e equidade, estão considerando o resultado do desempenho escolar em algum tipo de avaliação, por exemplo, em avaliações em larga escala. Essa relação entre eficácia, equidade e resultados também é evidenciada nos trabalhos de Alves (2007) e Franco, Alves e Bonamino (2007).

Ainda relacionado à eficácia, Franco et al. (2007) cita outros fatores que, segundo ele, estariam vinculados à eficácia escolar e incidem sobre a qualidade da escola, tais como: recursos escolares; organização e gestão da escola; clima acadêmico entre professores; formação e salário docente; ênfase pedagógica.

Outro ponto levantado pela literatura, relacionado à qualidade da educação, é a repetência escolar. As informações sobre acesso e repetência escolar no Ensino

Fundamental mostram que a expansão da Educação Básica não foi acompanhada de medidas que assegurassem as condições necessárias para garantir e melhorar a aprendizagem dos alunos (ORTIGÃO, 2008). Isso quer dizer que embora a taxa de repetência tenha declinado nos últimos anos, isso não foi consequência de melhora na aprendizagem dos alunos, ou seja, não foi consequência de qualidade educacional.

Da pesquisa de Ortigão (2008), baseada em dados do SAEB e levantamento do INEP, também observamos resultados em que há taxa de analfabetismo matemático entre alunos de 8ª série (9º ano). Para a autora, isso demonstra um problema de qualidade da educação.

Recentemente, alguns pesquisadores têm enfatizado que os temas da qualidade e do fluxo escolar precisam ser tratados de modo integrado, pois problemas de fluxo ainda persistem e sua mudança afeta os indicadores de qualidade (FRANCO, ALVES, BONAMINO, 2007, p. 990).

Vejamos que alguns critérios, pelos exemplos que citamos, podem se associar ao conceito de qualidade: eficácia escolar (recursos escolares, organização e gestão da escola, clima acadêmico entre professores, formação e salário docente, ênfase pedagógica), equidade intraescolar, repetência, fluxo escolar, analfabetismo em disciplinas básicas, nível cognitivo dos alunos. Outros autores ainda citam o contexto familiar como fator associado à qualidade (BRANDÃO et al., 2004), o nível socioeconômico (SOARES, 2005) e capital cultural dos alunos (BOURDIEU, 2012).

Já relatórios internacionais, como o do Departamento de Educação dos Estados Unidos – *National Center for Education Statistics* (IES / U.S. Department of Education) – apresenta três grupos de indicadores associados com a qualidade da escola: o contexto escolar (aspectos administrativos e pedagógicos, clareza dos objetivos da escola, trabalho colaborativo dos membros da equipe escolar), os professores (experiência, capacitação acadêmica, especialização e desenvolvimento profissional) e a sala de aula (tamanho da turma, metodologia de ensino e conteúdos bem selecionados) (ORTIGÃO, 2008, p. 81-82).

Ainda recorrendo à literatura, onze itens estariam associados às escolas eficazes ou à qualidade escolar: liderança profissional, visão e metas compartilhadas, um ambiente de aprendizado, concentração no ensino e na aprendizagem, ensino com critérios definidos, altas expectativas, reforço positivo, monitoramento do progresso, direitos e responsabilidades dos alunos, relacionamento família-escola, organização orientada à aprendizagem (FRANCO et al., 2003).

Ortigão (2008), Soares (2005), Franco et al. (2003, 2007), Klein e Fontanive (2009) e outros pesquisadores, apoiam-se em dados estatísticos coletados por meio de avaliação de sistemas e censo escolar para traçarem um panorama da educação do Brasil e nos oferecem resultados precisos sobre habilidades e competências dos alunos do ensino fundamental e médio. Também defendem que as avaliações (como a do SAEB e outras), ao dispor de dados estatísticos, possibilitam conhecer características das escolas, dos alunos e da prática docente que estão relacionadas com a qualidade da educação ou que interferem no desempenho dos alunos.

Contudo, ainda que corroborem com a ideia de que as avaliações de sistemas nos permitam estimar um retrato de habilidades e competências dos alunos e conhecer características específicas das escolas, alunos e professores, não podemos dizer que esse retrato inclua a qualidade da escola. Ele é apenas um retrato pontual, de uma dada época, de habilidades e competências dos alunos. Tampouco podemos afirmar que o retrato – ou diagnóstico – coletado pelas avaliações de sistemas esteja alcançando as discussões internas das escolas a tal ponto de melhorarem a sua realidade, isso porque, o tratamento e análise dos dados coletados pelas avaliações de sistemas demanda conhecimento especializado para analisá-los. Então, sem conhecerem os dados estatísticos, os profissionais da escola não podem, por exemplo, fazer uma reflexão se estão modificando algum fator associado à qualidade da escola em que trabalham.

Porém, ainda existem outras vertentes de discussão que podem acontecer nas escolas sem a complexidade do tratamento de dados estatísticos advindos das avaliações externas. Um exemplo: a discussão sociológica do emprego do termo qualidade relacionado às avaliações externas. É o caso das discussões defendidas por Sousa e Oliveira (2003), Silva (2008), Bonamino e Sousa (2012), Horta Neto (2014) e outros.

Já sabemos que o propósito de se obter qualidade para a educação está envolto nos programas de avaliação do governo. Um desses programas é o do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – exemplo para muitas outras avaliações no país – e já sendo conhecido, podemos questionar se a qualidade buscada por esse programa é a mesma que as escolas querem.

O SAEB, desde 2013, passou a ser composto por três processos de avaliação: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEBC), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC – Prova Brasil) – e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), cujas diretrizes básicas foram estabelecidas pela Portaria Nº 482, de 7 de Junho de 2013.

Dentre os artigos da Portaria que definem os objetivos dessas avaliações, podemos citar: (a) "a ANEB tem como objetivo principal **avaliar a qualidade**, a equidade e a eficiência da educação brasileira"; também "as informações produzidas pela ANEB fornecerão subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais, com **vistas à melhoria da qualidade da educação**"; (b) a ANRESC busca "**avaliar a qualidade do ensino** ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global"; também visa "contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que **estimule a melhoria dos padrões de qualidade** e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados"; além disso, concorre "para a **melhoria da qualidade de ensino**, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais"; (c) a ANA tem como objetivos principais "**avaliar a qualidade**, a equidade e a eficiência (incluindo as condições de oferta) do Ciclo de Alfabetização das redes públicas" e "produzir informações sistemáticas sobre as unidades escolares, de forma que cada unidade receba o resultado global"; além disso, utilizará "procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e **produzir índices sobre o nível de alfabetização e letramento** dos alunos do Ciclo de Alfabetização do ensino fundamental" (BRASIL, 2013, grifo nosso).

De modo geral, podemos observar que os três processos que compõem o SAEB citam o termo qualidade; resumem-se em "avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola" (INEP, 2015), ou seja, a campanha dos processos avaliativos tem como finalidade *avaliar a qualidade para se obter qualidade*.

Essa campanha tem repercutido nacionalmente, de maneira que provocou, à educação brasileira, uma febre de avaliações em larga escala (ou políticas das avaliações externas), todas citando a qualidade como justificativa primordial. Sendo assim, todas essas avaliações se tornaram passíveis de questionamentos: estão conseguindo alcançar qualidade para a educação? Tal escola avaliada está alcançando a qualidade? Que qualidade seria essa?

É importante estar claro o que cada política de avaliação entende por qualidade da educação e o que entende por escola de qualidade, mesmo que isso seja uma tarefa complexa, como afirma Silva (2008). Para esse autor, dizer que uma escola é de qualidade significa localizar as características mínimas da escola, com base em certas condições

históricas, territoriais, culturais, de classe ou grupo social e dentro de um conceito de qualidade preestabelecido que se almeja alcançar. Segundo o autor, na medida em que o conceito de qualidade é socialmente construído, importa estabelecer a relação entre os sujeitos e aquilo que é qualificado. "Não se trata de uma propriedade a ser identificada e apreendida na realidade, mas de um *ajuizamento de valor* a partir da concepção que se tenha de qualidade" (SILVA, 2008, p. 195 – grifos do autor) e tudo isso passa por uma discussão complexa entre toda a sociedade ou grupos sociais.

Podemos dizer que o autor não descarta os dados reais coletados por meio de programas de avaliação ou outro meio censitário que podem dar uma ideia da qualidade da educação, e sim, que frisa uma construção social sobre o conceito de qualidade, objetivando encontrar um juízo de valor que se torne parâmetro para diferentes escolas.

Então, uma das questões sociológicas que poderíamos levantar é: o termo *qualidade* empregado pelo governo nas diretrizes das avaliações sistêmicas originou-se de uma construção social? Qual é o juízo de valor que as escolas fazem do termo qualidade da educação e qual é aquele usado pelo governo quando avaliam as escolas?

Pensando nas respostas a essas questões, poderíamos supor que os governantes não contaram com a comunidade educacional quando associaram o elemento *qualidade* de uma escola ao de *desempenho de alunos em avaliações ou índices educacionais*. Caso contrário, os professores concordariam que a qualidade da escola poderia ser aferida somente pelo desempenho dos alunos ou índices educacionais; não haveria discursos divergentes entre os professores e o governo e/ou gestores.

Enquanto a equipe gestora afirma planejar o trabalho de acordo com as competências avaliadas externamente visando o alcance das metas propostas, os professores assumem posição contrária, ao defenderem o trabalho docente e o ensino voltados para as necessidades dos alunos. Para os professores, os índices da avaliação externa não indicam a qualidade *na e da* escola. (PARRO, 2012, p. 30)

Mas o problema da falta de uma construção social do termo qualidade não é único. Fortalecer uma concepção sobre o que é qualidade em detrimento de outra, também pode ser um grave problema. Basta que uma classe de pessoas entenda de uma forma e imponha sua concepção sobre outra sem dialogar.

Segundo Horta Neto (2014, p. 172), devido à atual importância dos testes como um indicador de qualidade educacional, tem-se encontrado reflexos indesejáveis da utilidade desses instrumentos sobre o trabalho das escolas e de seus profissionais, na medida em que

o foco das ações foi direcionado em melhorar o desempenho dos alunos em avaliações em larga escala. Isso quer dizer que as escolas estão deixando-se orientar pelas medidas incitadas pelo governo (uma dessas medidas é compreender a situação da qualidade educacional por meio do desempenho dos alunos em testes de avaliação), abrindo espaço para que essa orientação domine e se sobreponha à concepção que é construída pelos profissionais da educação.

Essa situação indesejável traz consequências, por exemplo, ao currículo escolar.

Quando as avaliações oficiais começam a se sobressair no âmbito dos sistemas de ensino, entendidas como parâmetro para as escolas, isso pode levar ao que Bonamino e Sousa (2012) chamaram de estreitamento curricular. O estreitamento curricular pode acontecer por causa da situação conhecida como “*ensinar para o teste*”, que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo (BONAMINO, SOUSA, 2012).

Acrescentaríamos ao alerta de Bonamino e Sousa a situação de se ensinar para testes de apenas duas disciplinas: matemática e português. Como ficam as outras disciplinas nessa história de avaliar qualidade da educação?

A perspectiva de ensinar para os testes, priorizando alguns componentes curriculares em detrimento de outros, certamente redireciona a prática docente e o currículo escolar, de modo que a aprendizagem dos alunos fica condicionada e limitada a certos conteúdos, e a prática de ensino dos professores voltada somente à obtenção de bons resultados nos exames oficiais. Dessa forma, somente olhando à questão do currículo e da prática docente, poderíamos inferir que a qualidade visada pelo governo é limitada e questionável, pois se reduz em medir qualidade por meio de desempenho de alunos e ainda pode induzir os professores a limitarem sua prática.

Além disso, conforme adverte Sousa e Oliveira (2003, p. 881), a questão central na proposta do governo não é a de buscar subsídios para intervenções mais precisas e consistentes do poder público, mas sim difundir, nos sistemas escolares, uma dada concepção de avaliação, "que tem como finalidade a instalação de mecanismos que estimulem a competição entre as escolas, responsabilizando-as, em última instância, pelo sucesso ou fracasso escolar" (SOUSA, OLIVEIRA, 2003, p. 881).

Diante desses apontamentos é imprescindível que façamos uma crítica sociológica das políticas públicas educacionais e avaliativas implementadas pelos governos, pois além

de dinheiro público, estão sendo gastos mão de obra dos professores, tempo e dedicação de muitos alunos. Há a formação intelectual e cultural de futuros cidadãos que está sob o risco de comprometimento.

Ainda, para além dessa qualidade medida por meio das avaliações oficiais e resultados de desempenho, outro fator que o governo estipulou como parâmetro de qualidade foi o IDEB.

O IDEB foi criado pelo INEP em 2007, em uma escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. 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)

De acordo com Horta Neto (2014), após levantamento de como o IDEB vem sendo publicizado na mídia eletrônica (artigos de jornais, revistas e textos de *sites* e *blogs*), concluiu que nos textos encontrados (cerca de 2100 *links*) a preocupação não é com o aprendizado das crianças e dos jovens, e sim em elevar o valor do IDEB para demonstrar que o que vem sendo feito pelos governos e pelas escolas está dando resultado (HORTA NETO, 2014, p. 197).

Com o destaque dado ao IDEB pelo governo, ele se tornou o grande alvo das escolas. A partir dele intensificaram-se os ranqueamentos entre os sistemas de ensino visando escores mais elevados na classificação do índice, também a intensificação do treinamento dos alunos para alcançar tal índice (SILVA; LIRA, 2012).

Sendo assim, a ideia do governo em gerar competitividade para gerar qualidade (do serviço prestado pela escola), para que os pais possam escolher "melhores" escolas para matriculem seus filhos, conseguiu um forte aliado para alcançar seu objetivo de medir qualidade: o IDEB. Por isso, tantas escolas usam placas indicativas do IDEB nos portões de entrada, como fazem as empresas de livre mercado para divulgar seu produto aos clientes.

No entanto, o "ideal da competição gera qualidade" fora distorcido por alguns seguimentos educacionais. Ao invés de gerar qualidade, o IDEB motivou os ranqueamentos entre as escolas e os ranqueamentos motivaram usar artifícios para se alcançar melhores índices (DITTRICH, 2012; SILVA, LIRA, 2012; AMARO, 2013).

Não bastasse artifícios para burlar os escores de desempenho e o valor do IDEB, a política do governo em busca de qualidade, ao ter induzido a competitividade entre as escolas, acabou gerando um sentimento de fracasso àquelas que não atingem as metas.

Dessa forma, o IDEB mal interpretado por alguns gestores, pais e professores, converteu-se em: melhorar a qualidade é melhorar o IDEB que, por sua vez, é melhorar a nota da Prova Brasil ou do SAEB.

Do exemplo publicado por Vidal e Vieira (2011) – realizaram estudo partindo de entrevistas e documentos de fontes primárias de dez cidades cearenses – resumimos quais são as más e também as boas interpretações e consequências advindas do IDEB e das avaliações externas: (a) há nas cidades aceitação incondicional do IDEB, que passou a ser o elemento norteador da política municipal de educação. A gestão procurou estabelecer mecanismos de monitoramento das escolas. Houve fortalecimento da dimensão pedagógica nas secretarias municipais de educação (SME), no entanto, também houve redução das propostas curriculares das cidades nas matrizes da Prova Brasil – essa consequência pode levar ao estreitamento curricular aos moldes do que fora descrito por Bonamino e Sousa (2012); (b) há qualificação das equipes técnicas das SME para desenvolver os trabalhos visando atingir metas educacionais – uma boa equipe técnica é fundamental, mas o ideal era de que elas não se limitassem a bater metas, mas criassem seu próprio mecanismo de autoavaliação para poder "dialogar" com os resultados das avaliações externas; (c) na maioria dos municípios cearenses, a melhoria do IDEB está fortemente associada à evolução nos resultados no Indicador de Rendimento (Taxa de Aprovação) – isso pode camuflar a realidade de desempenho que os alunos vêm alcançando, pois o IDEB também considera a taxa de desempenho dos alunos. Havendo um contrabalanço entre taxa de aprovação e de desempenho, as escolas podem estar com níveis de desempenho baixo sem ser visto; (d) a política municipal de educação é dependente das políticas educacionais do Estado e da União, tanto no aspecto financeiro como no de planejamento das ações. Os gestores municipais, por sua vez, também ficam subordinados a essas políticas, pois não têm o controle dos gastos e muito menos dos procedimentos administrativos – isso quer dizer que as escolas ficam subordinadas às políticas implantadas. Esse ponto é preocupante, pois na subordinação o que está em jogo nem sempre visa atender a melhoria de um coletivo, mas sim interesses individuais.

Diante dessas consequências, que podemos ampliar a outras cidades brasileiras, alcançar nota no IDEB, SAEB ou Prova Brasil ou outro instrumento avaliativo de

veiculação externo à escola, deve ser alvo de críticas construtivas para alavancar a qualidade da educação.

Portanto, cabe aos professores buscar, como já dissemos, uma discussão mais aprofundada do que seja qualidade da educação para o coletivo de onde trabalham e qual é o enfoque dado pelo governo. A partir dessa discussão acreditamos que possa haver mais iniciativa das escolas de impedir ou aceitar as propostas e consequências das políticas públicas educacionais.

Para finalizar esta seção, vamos citar um extrato que ajudará na compreensão do termo qualidade (da educação), que além de colaborar para o fechamento desta seção, vai servir como apoio para as seções seguintes:

[...] a escola de qualidade é aquela que tem como valor fundamental a garantia dos direitos de aprendizagem de seus alunos, dispõe de infraestrutura necessária, ensina o que é relevante e pertinente através de processos eficazes e utiliza os recursos disponíveis, sem desperdícios. Seus professores e funcionários e os pais dos alunos estão satisfeitos e os alunos mostram, através de formas objetivas que aprenderam o que deles se esperava. (SOARES, 2009, p. 18)

1.2 ALGUNS EXEMPLOS DE AVALIAÇÕES OFICIAIS REALIZADAS EM OUTROS PAÍSES

Nesta seção, vamos apontar alguns exemplos de outros países que implantaram avaliações externas assim como o Brasil o fez. Mostraremos o caso da Inglaterra, Estados Unidos e Portugal. Não iremos apresentar toda a história de implantação e consolidação dessas avaliações em seus países, mas destacar alguns pontos que podem contribuir para uma comparação⁷ do que vem acontecendo no Brasil.

Os exemplos, americano e inglês, serão referenciados porque são considerados pioneiros em usar avaliações sistêmicas para a educação. O caso de Portugal será ilustrado porque é um país que tem vários aspectos semelhantes ao nosso.

Para o exemplo da Inglaterra, vamos nos reportar aos artigos de Caroline Gipps (1997, 1998). O caso americano será baseado no livro de Diane Ravitch (2011) e em publicação recente do *The New York Times*⁸. Para os comentários sobre o exemplo

⁷ As comparações entre países obviamente não podem ser levadas à risca, já que as peculiaridades que cada um apresenta criam circunstâncias diferentes. No entanto, como forma de induzir uma reflexão crítica sobre as ações brasileiras, podemos olhar para outros exemplos e compará-los aos que realizamos aqui.

⁸ *The New York Times* – jornal de grande circulação entre os americanos.

português nos apoiaremos no artigo de José Augusto Pacheco (2010) e no livro de Almerindo Janela Afonso (2009). Gipps, Ravitch e Afonso têm seus trabalhos bem referenciados entre os pesquisadores brasileiros e Pacheco fez parte dos membros que elaboraram avaliações externas portuguesas. Consideramos esses materiais satisfatórios para compor esta seção.

Começaremos pelo caso das avaliações externas da Inglaterra.

Neste país, em 1987, houve uma reforma educacional em que no ano seguinte se tornou a Lei da Reforma Educacional de 1988. Basicamente, instituíram um currículo nacional e uma avaliação nacional para que ambas as medidas pudessem garantir que todos os alunos estudassem um leque amplo e equilibrado de assuntos; para que se pudesse acompanhar o progresso dos alunos em direção àqueles objetivos e o desempenho alcançado nos vários estágios, de modo que os alunos pudessem progredir ainda mais quando estivesse indo bem e recebessem ajuda quando não estivessem; para que se melhorasse o rendimento escolar dos alunos, principalmente em Matemática, Inglês e Ciências. O departamento de ensino inglês escreveu:

Essa é uma forma essencial e comprovada de elevar os padrões de aproveitamento. Os objetivos devem ser suficientemente específicos para que alunos, Professores, pais e outros tenham uma idéia clara do que se espera, e para que constituam uma boa base de avaliação. (DES, 1987, p. 9,10 *apud* GIPPS, 1998, p. 124)

Então, de acordo com Gipps (1997), as avaliações nacionais (que são as nossas avaliações oficiais) relacionavam-se mutuamente com o currículo nacional à medida que um orientava o outro. Sendo assim, o currículo era imposto, bem como também as avaliações nacionais eram impostas.

O poder de imposição do governo fora reforçado ainda mais, pois usava de justificativa que todos os alunos deveriam ter as mesmas oportunidades onde quer que estudassem, e que os padrões de aproveitamento escolar deveriam ser elevados em toda a Inglaterra e em todo o País de Gales (DES, 1987, p. 3, 4 *apud* GIPPS, 1998, p. 124).

Outra justificativa, mais baseada na tendência mercadológica, era de que os pais pudessem ter o direito de escolher as escolas dos seus filhos e que as classificações que essas alcançassem nos resultados dos exames seriam a forma de indicar aos pais a sua qualidade (GIPPS, 1998).

Com esses preceitos, a reforma educacional inglesa se intensificou no meio escolar, defendendo que ao aliar currículo comum a uma avaliação nacional, serviria para aproximar as práticas docentes nas escolas, podendo contribuir em termos de um sistema nacional e único, melhor administrado pelo país (GIPPS, 1997) e supervisionado pelos pais.

Sobre as avaliações, a reforma previa duas modalidades que deveriam ter seus dados cruzados: uma realizada por meio dos testes padronizados aplicados pelo governo e a outra elaborada pelos professores. Como a reforma foi elaborada de maneira que se seguisse o currículo comum, os professores eram incentivados a se concentrar nas habilidades e nos processos (estabelecidos nos programas de estudo) ligados ao sistema de avaliação referenciado. Além disso, quando fosse avaliado algum objetivo em que o resultado do professor se diferísse daquele divulgado pelos testes padronizados, o resultado desses últimos deveria ser "preferido" (GIPPS, 1998, p. 125 – grifo da autora).

Outro ponto de destaque das avaliações inglesas era de que serviam para avaliar o processo de ensino (do professor). Esse ponto, e o fato de que as avaliações elaboradas pelos professores eram consideradas secundárias (não "preferidas") perante as regras da reforma, levou os professores a redirecionar o ensino para o que seria cobrado nos testes, pois eles não queriam ser avaliados (indiretamente) como professores ineficientes.

Gipps observou que a combinação da avaliação de professores e da avaliação de desempenho tinha um efeito amplo sobre a prática dos professores, incluindo uma maior ênfase no ensino do “básico” para as crianças, ou seja, um estreitamento curricular (GIPPS, 1997, 1998 – destaque da autora).

Nota-se nesse modelo de reforma empregado pelo governo inglês que os professores acabaram condicionados à situação imposta. Bem ou mal, os profissionais das escolas tiveram que se adequar às medidas legais do país. Observando isso, podemos analisar as semelhanças entre o que fez o governo inglês e o que tem feito o brasileiro: será que as ações dos programas do governo brasileiro também impõem regras às escolas? Será que estamos direcionando nossos currículos às matrizes de referência das nossas avaliações oficiais? Será que os professores têm se preocupado (ou utilizado) mais com as notas das avaliações oficiais do que com suas próprias? Será que os diretores escolares ou supervisores de secretarias educacionais estão contribuindo para que medidas impositivas aconteçam no Brasil?

Até certo ponto, conforme relata Gipps (1998), a reforma inglesa conseguiu boas ações: uniu diretores e professores para a realização de um trabalho coletivo não só voltado aos testes, mas também para atender ao currículo comum – que era mais amplo do que aquilo cobrado nos testes; com uma grande diversidade de questões que caíam nos testes, houve um estímulo para que os professores se preparassem mais para ensinar seus alunos; muitos professores aperfeiçoaram práticas de avaliação, não somente copiando a dos testes, mas buscando novos modelos de avaliar, etc.. Porém, dessa iniciativa inglesa, muitos professores sentiram mesmo é que estavam perdendo sua *autonomia docente* (GIPPS, 1997, 1998 – grifos nosso); outros boicotaram a aplicação das avaliações nacionais por não verem sentido em adotá-las.

Essas constatações de Gipps não se distanciam do caso vivenciado por Ravitch nos Estados Unidos, porém, parece-nos que as avaliações de sistemas americanas foram além das consequências das inglesas. Vejamos alguns pontos.

Segundo Ravitch (antiga defensora da reforma educacional que implantou as avaliações em larga escala nos Estados Unidos), na primeira década do século XXI, as principais ideias reformadoras para a educação americana eram a responsabilização e a escolha escolar (RAVITCH, 2011).

A ideia de responsabilização, grosso modo, significava que as escolas e a equipe escolar tinham que dar conta, sozinhas, dos resultados de desempenho dos alunos. A escolha escolar era um argumento de que monitorando as escolas e mostrando seu serviço prestado mediante escores educacionais, os pais teriam o direito de escolher em qual escola matricular seu filho, optando por aquela com melhor desempenho alcançado nas avaliações externas.

Essas ideias faziam parte do programa Nenhuma Criança Fica para Trás (NCLB – *No Child Left Behind*), do presidente George Bush; programa esse que se tornou lei em 2002 (RAVITCH, 2011, p.31).

Essa lei converteu os escores de testes padronizados a principal forma de medir a qualidade escolar. Essa medida, feita especificamente sobre testes de desempenho em leitura e matemática, servia como parâmetro para julgar os estudantes, professores, diretores e escolas. Diferentemente dos programas de avaliações nacionais do Brasil (PCN's) e Inglaterra (currículo), o programa americano não estipulava uma referência nacional do que o aluno deveria aprender; isso era deixado para cada Estado determinar (RAVITCH, 2011, p. 31).

De acordo com Ravitch, os escores em leitura e matemática se tornaram "o tudo ou nada" da educação pública americana. Essas eram as únicas matérias que importavam, porque eram as únicas que contavam para a responsabilização institucional da cidade, do Estado e da federação (ibid, p. 94 – grifos da autora).

Segundo explicação da autora, as avaliações sistêmicas americanas foram burladas pelas próprias instituições de ensino. Algumas escolas de melhor desempenho aconselhavam alunos problemáticos a se transferirem para outra escola, ou seja, queriam garantir a continuidade de seu bom desempenho. Outras ainda encorajavam alunos de baixo desempenho a ficar em casa no dia da prova da avaliação externa, manipulando o resultado da escola para se atingir a meta (ibid, p. 178).

A maior parte das instituições, especialmente as de baixo desempenho, realizavam incansavelmente atividades preparatórias para os testes. Algumas preparações para testes eram válidas: “ler e estudar, aprender novos vocabulários e resolver problemas de matemática” (ibid, p. 181). Mas as instituições investiram muito em programas e materiais de treinamento para ensinar aos estudantes os tipos específicos de questões que apareceriam nos testes estaduais. A consequência de toda essa prática era de que os estudantes ficavam bons em passar no teste, mas não conseguiam passar em um teste do mesmo assunto para o qual eles não tinham praticado. Eles dominavam métodos de realizar testes, mas não o assunto em si (RAVITCH, 2011, p. 182).

Mas com suas pretensões políticas, todos os governantes eleitos mantinham a lógica de que os testes eram as únicas formas de aumentar a qualidade da educação. Pouco se importavam se os alunos estavam ficando bons apenas em passar nos testes padronizados. Os resultados das avaliações eram o meio de projetarem suas propagandas partidárias caso a cidade ou Estado tivessem alcançado bons resultados nos testes – o que mais importava era que a escola, o distrito e o Estado pudessem dizer que mais estudantes atingiram a proficiência. Esse tipo de fraude acabou ignorando os interesses dos estudantes, mas promovendo os interesses dos adultos que receberam o crédito por melhorias que não existiram (RAVITCH, 2011, p. 182).

Por outro lado, os mesmos políticos que compravam a ideia dos testes, quando não conseguiam publicar bons resultados educacionais, apelavam para a responsabilização das escolas, punindo diretores e professores que não tivessem chegado aos resultados desejáveis.

Essas punições e sanções do programa NCLB não eram simples; algumas eram até rígidas demais: as escolas que não fizessem um progresso adequado, para cada subgrupo em direção ao objetivo de 100% de proficiência, seriam consideradas escolas necessitando de melhorias (SINI). Elas enfrentariam sanções cada vez mais onerosas. No primeiro ano de fracasso em atender o AYP⁹, seriam notificadas. No segundo ano, seria exigido que elas oferecessem a todos os seus estudantes o direito de transferência para uma escola bem-sucedida, com o transporte pago pela parcela de fundos federais do distrito. E assim sucessivamente, até o caso da direção da escola ter que abdicar o controle da gestão para um administrador privado, ou substituir toda a equipe escolar, ou ter que aceitar qualquer outra reestruturação imposta pelo governo.

Mas como constatou Ravitch, as punições e sanções não surtiram o efeito esperado. Quando ela própria, que defendia o NCLB, deu-se conta de que o programa do governo estava fazendo a educação americana retroceder, percebeu que algo deveria mudar. Ela desabafa:

[...] incentivos e sanções podem ser bons para empresas, para quem o lucro é a prioridade absoluta, mas não são bons para escolas. Eu comecei a ver o perigo da cultura da testagem que estava se espalhando em cada escola de cada comunidade, cidade ou Estado. [...] Acabei percebendo que as sanções incluídas no NCLB eram, na verdade, não apenas ineficazes, mas com certeza contribuíam para a privatização de grandes pedaços da educação pública. (RAVITCH, 2011, p. 122)

É importante destacar que algumas das consequências do programada de avaliação educacional americano se assemelham aos das avaliações inglesas: redirecionamento do currículo ao que seria cobrado nos testes, principalmente maior enfoque em leitura e matemática; professores subordinados às sanções e condições do programa instaurado pelo governo; professores sendo responsabilizados pelos resultados dos alunos (no caso americano, uma responsabilização ainda mais excessiva); treinamento dos alunos para resolver e preencher os exercícios de múltipla escolha; além da ideologia política aplicada, como a da responsabilização e da escolha escolar.

Mas, atualmente, a administração do governo de Barack Obama –presidente dos Estados Unidos – declarou que o impulso das avaliações externas tinha ido longe demais, reconheceu o seu próprio papel na proliferação de testes, e pediu para as escolas voltarem atrás e fazer exames menos onerosos. O próprio presidente pediu para "reduzir o excesso

⁹ AYP – *Adequate Yearly Progress* – Progresso Anual Adequado.

de testes" (ZERNIKE, Kate; *The New York Times* – 24/10/2015), evidência de que o abuso das avaliações externas sobre as escolas, professores e alunos está sem medida e sem surtir efeitos desejáveis¹⁰.

Já em Portugal, a avaliação externa não teve o mesmo impacto às escolas como as avaliações da Inglaterra ou Estados Unidos.

A avaliação portuguesa, denominada de Avaliação Externa de Escolas (entre 2007–2011), foi aplicada em nível nacional, seguindo os moldes das funções propostas pela OCDE¹¹ (2009): melhoria e prestação de contas. Essa avaliação foi uma atividade de legitimação legal, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE/86) e era realizada por uma agência governamental chamada de Inspeção-Geral da Educação (como se fosse o INEP) com a participação de peritos externos (PACHECO, 2010, p. 8-9).

Mas nesse período, conforme descreve Afonso (2009), Portugal vivia um momento que também tendia para a aplicação de uma avaliação formativa. Com a avaliação formativa esperavam (sociedade e comunidade educacional) "obrigar o Estado à criação de condições que viabilizassem direitos sociais e culturais, sobretudo em relação aos alunos até então excluídos do acesso e do sucesso na escola básica" (AFONSO, 2009, p. 82). Isso levaria, sem dúvida, a educação portuguesa ser bem sucedida – uma oposição ao conservadorismo neoliberal que defendia os exames nacionais.

Contudo, entre a proposição de uma avaliação formativa que alavancasse a educação portuguesa e a efetivação dela, Afonso (2009) relata que a proposta foi mais uma vez adiada, e os direitos sociais e culturais não saíram fortalecidos. O governo fez muito pouco, basicamente ficou apostando no voluntarismo dos professores. Então é fácil deduzir que com a fragilidade que se encontrava o governo português em relação à aplicação e manutenção de avaliações formativas, os idealizadores das avaliações externas de vertente neoliberal poderiam se aproveitar da situação. Houve a

emergência de pressões sociais e políticas mais favoráveis à introdução de outras modalidades de avaliação, mais selectivas e meritocráticas, exigidas agora explicitamente pelos sectores que queriam deslocar o eixo democrático das políticas educativas para uma rota mais congruente com um maior controlo sobre

¹⁰ Conforme blog do Prof. Luiz Carlos de Freitas, é preciso esperar para ver se a decisão do governo Obama é meramente uma propaganda para ganhar as eleições ou se realmente estão concordando que as avaliações em larga escala americanas extrapolaram o limite. (AVALIAÇÃO EDUCACIONAL. Disponível em: <<http://avaliacaoeducacional.com/>>. Acesso em: out./2015).

¹¹ OCDE – *Organisation for Economic Co-operation and Development* – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

os *resultados/produtos* da educação escolar, e com a promoção da selectividade, da competição e do *mercado educacional*. (AFONSO, 2009, p. 83)

Sendo assim, aconteceram as avaliações externas com tendência mais meritocrática, seletiva, focada em resultados, que foram recebidas pela comunidade escolar em um processo político pacífico – mesmo culminando com o período conturbado das avaliações de desempenho docente que também eram aplicadas na época no país (PACHECO, 2010).

O que cabe destacar é que essas avaliações externas não conseguiram introduzir sua lógica de "controle de qualidade" dos sistemas educativos de forma incisiva, com pressão aos professores e diretores; tampouco conseguiram promover uma tendência mercadológica intensiva; também não fixaram a ideia da "livre escolha escolar" com grande ênfase para os países.

Supomos então que nem a avaliação formativa e nem a seletiva e meritocrática (avaliação externa), firmaram-se com profundidade em Portugal, o que pode explicar a reação mais pacífica dos professores diante das avaliações externas, ou seja, como eles não foram afetados com medidas drásticas de controle, também não reagiram drasticamente.

Pacheco (2011, p. 11) aponta que o Parecer do Conselho Nacional de Educação de 2010 observou que o impacto da Avaliação Externa de Escolas sobre as escolas portuguesas foram, eminentemente, internos, levando à correção de situações problemáticas que foram detectadas. Além disso, as avaliações externas estimularam o desenvolvimento dos processos de autoavaliação, o que por si só mostrou-se como progresso assinalável. Isso significa que as avaliações externas portuguesas podem ter alcançado consequências de sucesso. Também pode nos mostrar que se as avaliações externas quiserem buscar melhor qualidade da educação, como de fato defendem, ao menos devem garantir autonomia aos professores, e não, medidas de sanções e punições, que pressionam a comunidade escolar desmedidamente.

Portanto, os três exemplos apresentados contribuem para uma escolha que ainda podemos fazer, livre de equívocos já cometidos por outros países.

Para a próxima seção, que irá descrever as características das avaliações externas brasileiras, ANEB, Prova Brasil, Provinha Brasil e Ana, esperamos que os apontamentos que já fizemos sobre qualidade da educação e consequências de outros países, possam abrir novas perspectivas sobre nossas próprias avaliações.

1.3 BREVE PANORAMA EXPLICATIVO SOBRE AS AVALIAÇÕES OFICIAIS: ANEB, PROVA BRASIL, ANA E PROVINHA BRASIL

As quatro avaliações oficiais que destacamos nesta seção – ANEB, Prova Brasil, ANA e Provinha Brasil – estão vinculadas ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) promovido pelo governo federal. Tal sistema 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)

Dois princípios básicos têm regido o SAEB: subsidiar Estados e municípios em ações voltadas para a correção das distorções e debilidades identificadas nos sistemas de ensino, bem como reduzir as desigualdades ainda existentes entre alunos e instituições escolares; realizar avaliações e divulgar seus resultados como forma de prestar contas do que faz o poder público (INEP, 2007; BRASIL, 2008).

As informações fornecidas pelo SAEB partem da coleta de dados de provas aplicadas aos alunos e questionários entregues aos alunos, professores e diretores. Feita a coleta de dados, ela serve para diagnosticar o que os alunos sabem e são capazes de fazer de acordo com uma matriz de referência – matriz elaborada em 1997, renovada em 2001; composta por competências e habilidades de Língua Portuguesa e Matemática; suporte para a elaboração dos itens das provas. Também é feita uma coleta de dados sobre as condições existentes nas escolas.

É sabido que desde sua primeira aplicação em nível nacional em 1990, o SAEB tem aprimorado suas metodologias de coleta e análise de dados. Até então, não havia um planejamento para comparação de resultados de um ano para o outro. No entanto, a partir de 1995, houve a intenção explícita de garantir a comparabilidade dos resultados e, com isso, formar uma série histórica de resultados da avaliação. Foi assim que a Teoria de Resposta ao Item (TRI)¹² – modelo estatístico pelo qual foi possível a comparabilidade de resultados em edições diferentes do SAEB – veio fazer parte da elaboração do SAEB.

Em 2005, nova reconfiguração foi dada ao SAEB, com a implementação da Portaria Nº 931, de 21 de março de 2005. A Portaria previa que o SAEB seria composto

¹² "Os resultados obtidos a partir da TRI são independentes de grupos e não são afetados pela dificuldade dos testes." (INEP, 2007, p. 3).

por dois processos de avaliação nacional, a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC/Prova Brasil), com o segundo processo oferecendo informações às escolas. Desde então, a Prova Brasil vem desenvolvendo um processo que visa garantir, de forma equitativa, o aprendizado a todos os alunos. Por isso, sua função é servir como instrumento de controle, verificando se o mesmo direito está sendo garantido a todos os alunos¹³ (BRASIL, 2008, p. 12).

As diferenças entre a ANEB e a Prova Brasil estão representadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Diferenças entre ANEB e a Prova Brasil	
ANEAB	ANRESC/Prova Brasil
<ul style="list-style-type: none"> • avaliação amostral; • realizada a cada 2 anos; • engloba alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio; • contribui para a nota do IDEB; • oferece resultados de desempenho como um todo, para o Brasil, regiões e unidade da Federação; • objetivo: promover estudos que investiguem a equidade e a eficiência dos sistemas e redes de ensino por meio da aplicação de questionários. 	<ul style="list-style-type: none"> • avaliação censitária; • realizada a cada 2 anos; • engloba alunos de 5º e 9º ano de escolas da rede pública de ensino com mais de 20 estudantes matriculados por série alvo da avaliação; • contribui para a nota do IDEB; • oferece médias de desempenho para o Brasil, regiões, unidades da Federação, para cada um dos municípios e para as escolas participantes; • objetivos: (a) contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, redução de desigualdades e democratização da gestão do ensino público; (b) buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino.

(BRASIL, 2008, p. 8)

Para ampliar o conhecimento sobre as avaliações oficiais, em 2008, o Ministério da Educação lançou um Caderno para informar gestores e professores sobre a intenção do governo. O objetivo do Caderno era o de envolver a equipe escolar na campanha de valorização e conhecimento sobre o SAEB e Prova Brasil, sobre a constituição e aplicação desses instrumentos cognitivos de avaliação e da importância desses instrumentos para o alcance das metas propostas pelo IDEB (BRASIL, 2008, p. 5). Assim, esperava que a

¹³ Para mais detalhes sobre a história do SAEB, consultar: <<http://portal.INEP.gov.br/web/SAEB/histórico>>.

análise dos itens modelos possibilitasse, ao professor, fazer uma reflexão sobre a prática do ensino da leitura e resolução de problemas, cujos resultados, segundo o governo, refletiriam na aprendizagem de todas as áreas do conhecimento trabalhadas na escola (p. 5).

Para além dessa intenção, o Caderno também induzia uma autoavaliação do trabalho docente respaldada pelos pressupostos do governo:

Acreditamos, pois, que você, professor, possa fazer uso desse instrumental para uma reflexão sobre sua prática escolar e sobre o processo de construção do conhecimento dos alunos, considerando-se a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento das habilidades necessárias para o alcance das competências exigidas na educação básica. (BRASIL, 2008, p. 5)

Com o passar dos anos, as políticas avaliativas ganharam força e os pressupostos governamentais tiveram um campo ampliado para impor suas ideias, ainda mais com a contribuição indutora do IDEB.

Mais recentemente, em 2015, o Ministério da Educação junto ao INEP, lançou a Plataforma Devolutivas Pedagógicas, que tende a explicar alguns itens da Prova Brasil e relacioná-los aos dados coletados dos alunos.

Na Plataforma: são comentados itens da Prova Brasil (de edições anteriores, mas poderia ser dos itens da edição atual); há espaço de visualização de itens e informações associadas a partir de filtros como objeto do conhecimento, processo cognitivo, ano, dificuldade; há resultados de proficiências dos alunos e *dados de contexto para escolas, Municípios, Estados e do Distrito Federal* (essa parte dos dados de contexto não específica, na plataforma, de que se tratam¹⁴); há possibilidade de comparação de resultados (essa parte é insuficiente, pois muitas escolas não são encontradas na busca do sistema); há gradação de níveis de dificuldade de conhecimentos e habilidades a partir da integração escala e itens; há possibilidade de selecionar itens e montar um caderno de provas.

Como podíamos prever da Plataforma, a parte estatística dos resultados alcançados em cada item ainda é pouco detalhada. Os detalhes estão distribuídos em gráficos, mas que não acompanham uma análise das informações. Quem não dominar o básico de estatística

¹⁴ Não identificamos, na Plataforma, uma associação da base de dados da Prova Brasil com o Indicador de Nível Socioeconômico – Inse (o "Inse objetiva contextualizar o desempenho das escolas nas avaliações e nos exames realizados pelo INEP, bem como o seu esforço na realização do trabalho educativo, ao caracterizar, de modo geral, o padrão de vida de seu público, relacionados à respectiva posição na hierarquia social." (BRASIL, 2014, p. 5)).

pode não compreender o que o gráfico e as instruções estão querendo dizer. Também não há uma análise sobre os dados coletados por meio do questionário aos gestores, professores e escola.

Outra iniciativa recente do governo foi o lançamento da terceira avaliação vinculada ao SAEB, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

O processo da ANA teve sua primeira edição realizada em 2013 e, como se previa, contou com a participação dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas rurais e urbanas. Foi um processo que começou vinculado ao programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)¹⁵, em uma parceria entre os governos federal, estaduais e municipais.

Podemos afirmar que o objetivo principal da avaliação ANA tem consonância com o do PNAIC: "garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental" (Art. 5º, Inciso I, Portaria 867 – 04/07/2012). Portanto, é uma avaliação que se baseia em um teste de Língua Portuguesa e Matemática, além de questionários a gestores e professores, aos mesmos moldes que a ANEB e Prova Brasil. Assim como a ANEB e Prova Brasil, a ANA também não divulga resultados por alunos.

Nomeadamente, a ANA visa outros objetivos: avaliar o nível de alfabetização dos estudantes; produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino; produzir um diagnóstico sobre aspectos da gestão escolar, infraestrutura, formação docente e organização do trabalho pedagógico; concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades – conforme metas estabelecidas pelas Diretrizes da Educação Nacional; subsidiar medidas de intervenção sobre as dificuldades encontradas nas escolas (INEP, 2013).

Uma diferença que devemos apontar entre as avaliações ANEB, Prova Brasil e ANA é que essa última aparece durante o desenvolvimento dos cursos oferecidos pelo PNAIC. Então como o PNAIC já previa a realização da ANA, os professores participantes do PNAIC já sabiam o porquê e para que estavam sendo preparados. As outras duas avaliações, ANEB e Prova Brasil, não tiveram cursos de instrução preparatórios.

É provável, e certamente foi repassado aos participantes do PNAIC, que a ANA não se resumiria em medir e classificar, mas sim que serviria de apoio ao

¹⁵ PNAIC – "O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental" (BRASIL, 2015).

ensino/alfabetização. Completando essa instrução, ela orientava para que a sua matriz de referência não fosse indutora do currículo escolar, sobretudo porque não abrangia todos os conhecimentos, habilidades e competências que os alunos de 1º ao 3º ano necessitam assimilar. Nesse sentido, sua matriz deveria servir apenas como norteadora de uma avaliação em larga escala (INEP, 2013).

Também é aconselhado à equipe escolar que, junto a ANA, sejam feitas avaliações de aprendizagem e avaliação institucional e que as três tenham seus resultados analisados em conjunto para desenvolvimento do aprendizado dos alunos (INEP, 2013).

Com esses apontamentos que descrevemos sobre a ANA, podemos citar alguns pontos que também são abordados por outra avaliação, a Provinha Brasil.

Denominada de Avaliação da Alfabetização Infantil, e mais conhecida como Provinha Brasil, ela também é uma avaliação diagnóstica que tem como proposta investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, conforme previsto no PNAIC.

Difere-se da ANA por aplicar as provas aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental e difere-se de todas as avaliações porque ela é distribuída para todas as secretarias de educação municipais, estaduais e do Distrito Federal, com os próprios professores sendo os aplicadores das provas e os corretores das questões.

Todos os anos são aplicadas 2 avaliações, uma no início e a outra no final do ano e é

dirigida aos alunos que passaram por, pelo menos, um ano escolar dedicado ao processo de alfabetização. A aplicação em períodos distintos possibilita a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura e de matemática. (INEP, 2015).

Conforme site do INEP, a Provinha Brasil é opcional e a data da aplicação das provas fica a critério de cada rede de ensino (INEP, 2015).

Segundo a Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007, essa avaliação tem os seguintes objetivos:

- a. avaliar o nível de alfabetização dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- b. oferecer aos professores e gestores um resultado da qualidade da alfabetização, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem;

- c. concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, de acordo com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (INEP, 2011; acessado em: 07/07/2015).

E para atender aos objetivos da Provinha Brasil, o INEP cita algumas ações que são previstas pelo governo:

- estabelecimento de metas pedagógicas para a rede de ensino;
- planejamento de cursos de formação continuada para os professores;
- investimento em medidas que garantam melhor aprendizado;
- desenvolvimento de ações imediatas para a correção de possíveis distorções verificadas;
- melhoria da qualidade e redução da desigualdade de ensino;
- a utilização dos resultados obtidos nas intervenções pedagógicas e gerenciais com vistas à melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem (INEP, 2011; acessado em: 07/07/2015).

Portanto, assim como as outras avaliações apresentadas, a Provinha Brasil também pressupõe um controle da qualidade do ensino, alegando que a melhoria das redes de ensino pode se ampliar conforme o gerenciamento e intervenções pedagógicas sobre os resultados obtidos pelos alunos.

Diante das informações que apresentamos, podemos dizer que o SAEB com as quatro avaliações vinculadas, consolidou-se e se desenvolve no país cada vez mais sofisticado.

1.4 PRECEITOS DA AVALIAÇÃO DO SAEMS

A explanação que fazemos nesta seção apresenta algumas características da educação de Mato Grosso do Sul relacionada às avaliações externas, principalmente, relacionada ao Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul.

Foi realizada uma análise documental de revistas divulgadas sobre a avaliação oficial do Estado de Mato Grosso do Sul com o objetivo de identificar informações que respondessem por que o SAEMS é aplicado no Estado.

A análise documental é um tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de

educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto etc..

Segundo Cellard (2008, p. 298): “Uma pessoa que deseja empreender uma pesquisa documental deve, com o objetivo de constituir um *corpus* satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes”.

Este procedimento analítico pode contribuir na identificação de objetivos específicos que a avaliação do SAEMS vem buscando com a realização das provas.

Para identificar objetivos e/ou informações difundidas pelo SAEMS, focalizamos alguns pontos para a análise documental das revistas:

- o contexto: analisar o contexto histórico no qual foi produzido o documento, o universo sócio-econômico-cultural-político dos autores e daqueles a quem foi destinado. Isso possibilita apreender os esquemas conceituais dos autores, seus argumentos, refutações, reações e, ainda, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão, etc.
- o autor(es): não se pode pensar em interpretar um texto, sem ter previamente uma boa identidade da pessoa que se expressa, de seus interesses e dos motivos que a levaram a escrever. Uma questão é fundamental: “esse indivíduo fala em nome próprio, ou em nome de um grupo social?”.
- a autenticidade e a confiabilidade do texto: é importante assegurar a qualidade da informação transmitida.
- a natureza do texto: a natureza do texto é compreendida conforme a familiaridade do tipo de texto com a instrução do leitor.
- os conceitos-chave e a lógica interna do texto: deve-se delimitar adequadamente o sentido das palavras e dos conceitos. Sobre a lógica interna, devemos questionar: Como um argumento se desenvolveu? Quais são as partes principais da argumentação? Essa contextualização pode ser um apoio muito importante, quando, por exemplo, comparam-se vários documentos da mesma natureza (CELLARD, 2008, p. 302).

As revistas são editadas pela empresa que aplica o SAEMS no Estado de Mato Grosso do Sul, o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd)¹⁶. Essa

¹⁶ O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) “operacionaliza (elabora e desenvolve) programas estaduais e municipais destinados a mensurar o rendimento de estudantes das escolas públicas”. A instituição também cria e promove cursos de formação, qualificação e aprimoramento aos profissionais da educação de diversos Estados do Brasil, além

empresa desenvolve o trabalho com o SAEMS e tem como objetivo disponibilizar os dados e informações aos gestores e educadores para que conheçam os resultados alcançados pelos estudantes, para que analisem o panorama da qualidade educacional da rede ou, de modo mais restrito, da sua escola (SAEMS, 2015).

Também consultamos alguns sites para ampliar a coleta sobre os objetivos do SAEMS ser aplicado no Estado de Mato Grosso do Sul. Consultamos o site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED) e o do CAEd.

Além das revistas e dos sites, também analisamos a dissertação de Nataly Gomes Ovando, de 2011, intitulada, *A avaliação na política educacional de municípios sul-mato-grossenses*. Essa dissertação tem um estudo bem detalhado sobre o SAEMS e o tema das avaliações externas.

A autora buscou saber como e para que alguns municípios sul-mato-grossenses incorporam as avaliações externas na sua política educacional, buscando compreender a forma de apropriação dessa ferramenta na relação com a política de melhoria da qualidade do ensino fundamental. A autora observou entre outros resultados, que a incorporação das avaliações externas, à política educacional municipal, tem sido crescente mediante impulso do IDEB e que a ênfase da qualidade expressa no IDEB figura como prioridade na política/gestão das redes.

1.4.1 SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DO SAEMS

Segundo site¹⁷ do SAEMS, o CAEd vem divulgando, para gestores e professores, o desempenho dos alunos avaliados. A partir daí, a Secretaria trabalha na elaboração de ações apropriadas para sanar as possíveis defasagens de aprendizagem.

Mato Grosso do Sul é um dentre os 18 Estados e 11 municípios atendidos pelo sistema do CAEd e desde 2003 adota seu próprio sistema de avaliação em larga escala. Contudo, foi somente em 2007 para 2008 que a atual versão do SAEMS foi decretada. Duas edições anteriores (2003, 2005) foram praticamente um teste. A nova versão instituiu

de desenvolver software para a gestão de escolas públicas com o objetivo de modernizar a gestão educacional. Atende hoje 8 avaliações municipais e 18 estaduais. Para mais informações, acessar o site do Caed: <<http://institucional.caed.ufjf.br/>>.

¹⁷ Site consultado em diferentes meses de 2015.

a avaliação de desempenho escolar no âmbito da Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (REE).

No site do Sistema encontra-se uma breve retrospectiva do percurso técnico do SAEMS: desde 2008 o SAEMS foi implementado no Estado e sua versão de avaliação é censitária e anual; em 2011, em parceria com o CAEd, o sistema apresentou o desempenho de estudantes dos 2º ao 5º e 8º anos do Ensino Fundamental, 1º, 3º anos e 1ª fase/EJA do Ensino Médio, em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática; em 2012, a aplicação foi limitada aos estudantes do Ensino Médio, passando a avaliar também produção de texto; na edição de 2013 prosseguiu com o que foi proposto na edição anterior, permitindo a melhor comparabilidade do desempenho alcançado pelos estudantes da rede; em 2014, a aplicação dos testes do SAEMS aconteceu ao final do 2º semestre, de modo censitário, para estudantes do 3º ano do Ensino Médio da rede estadual (O SAEMS, 2015); a matriz de referência do SAEMS inspirada na do SAEB.

O SAEMS 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..., 2012); ou seja, os objetivos do CAEd atendem aos objetivos do Estado.

Além disso, a SED, junto com o CAEd, tem promovido oficinas de formação continuada com os diretores, coordenadores pedagógicos, coordenadores de Língua Portuguesa e Matemática, supervisores de Gestão das unidades escolares da Rede Estadual de Ensino da capital e os diretores dos Núcleos de Tecnologias Educacionais, a fim de que a discussão sobre os resultados das provas do SAEMS possam orientar o planejamento pedagógico do ano letivo.

Ao observarmos a Revista do Sistema – SAEMS/2011, verificamos que a intenção do governo em trabalhar com os resultados das avaliações em larga escala se justifica pelos seguintes motivos: prestar contas à sociedade sobre o trabalho executado nas escolas e modificar as práticas pedagógicas com vistas a melhorar o desempenho dos alunos.

A avaliação de desempenho de estudantes é um processo intencional e necessário à melhoria do ensino e da aprendizagem, pois, além de ser uma forma de prestar contas à sociedade do papel da escola como instituição de transformação social,

promove modificações nas práticas pedagógicas, com vistas à necessidade de um melhor desempenho acadêmico do estudante, para viver na sociedade do conhecimento. (REVISTA DO SISTEMA, 2011, p. 5)

Dessa forma, para o cumprimento da melhoria da educação, o governo se coloca na condição de divulgar os resultados alcançados no SAEMS e espera, como contrapartida, que gestores, professores, estudantes e comunidade escolar se apropriem dos resultados como indicativos da qualidade educacional.

A defesa da proposta é de avaliar para se ter qualidade: "[...] a garantia do direito a uma educação de qualidade passa, necessariamente, pela avaliação dos sistemas de ensino." (REVISTA DO SISTEMA, 2011, p. 11).

Em outra explicação dada pela Secretaria de Estado de Educação (SED), a avaliação serviria para

mensurar a qualidade do ensino e da aprendizagem e obter indicadores consistentes e comparáveis, os quais permitirão a compreensão da realidade educacional de MS 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. (REVISTA DO SISTEMA, 2011, p. 5, grifo nosso).

Das características apresentadas, vale ressaltarmos alguns pontos e conceitos-chave¹⁸: o governo entende que a QUALIDADE DA EDUCAÇÃO está vinculada aos bons RESULTADOS EM AVALIAÇÕES e, inclusive, espera que essa mesma concepção seja acatada pelos gestores, professores, comunidade escolar; MENSURAR qualidade de ENSINO e aprendizagem – com destaque à mensuração do ensino, pois diferentemente de outras avaliações que não assumem avaliar os professores, o SAEMS explicita que também tem esse objetivo; obter indicadores COMPARÁVEIS – ou seja, poderá haver comparações entre turmas, ou de uma edição para outra do SAEMS, entre professores, entre alunos, entre escolas, entre cidades; REDIRECIONAMENTO do processo EDUCATIVO e FINANCEIRO – só podemos afirmar que tenha havido redirecionamento do primeiro, pois não investigamos nada sobre o financeiro; busca de GESTÃO EFICAZ – nos parece que a gestão do Estado está associada a uma gestão gerencial, conforme sinaliza Corrêa (2012), Bigarella e Oliveira (2013) e Ovando (2011b), quando estes trataram de outras avaliações e políticas educacionais que aconteceram em Mato Grosso do Sul.

¹⁸ Os conceitos-chave foram colocados em maiúsculo para destacar os objetivos visados pelo SAEMS.

Ovando (2011a, p. 64) relata que o SAEMS, quando lançado em 2003, foi proclamado pelo diretor de avaliação do INEP como experiência piloto que antecedia a introdução da Prova Brasil. Cada escola teve acesso a Cadernos contendo os resultados dos testes aplicados. Segundo a SED/MS, as metodologias e tecnologias aplicadas para compor o SAEMS, foram as mais recentes na área da avaliação educacional em larga escala da época. Por meio dos relatórios produzidos foi possível verificar a média de desempenho por escola em resultados comparáveis ao do SAEB (OVANDO, 2011a, p. 4).

Mas conforme nos informa Ovando, mesmo o SAEMS já existindo desde 2003, os objetivos da SED com a implantação dessa avaliação (até quando ela realizou a pesquisa) não tinham sido percebidos por todos os municípios do Estado. Sua pesquisa observou, por exemplo, que 6 entre as 10 cidades investigadas, o SAEMS não fora aplicado. No geral, ela também verificou que houve "pouco envolvimento das redes municipais na utilização dos resultados da avaliação estadual em sua política educacional local" (p. 64). Os gestores investigados não citaram que havia discussões, estudos, divulgação, atividades, acompanhamento ou outras ações com base nos Cadernos do SAEMS enviados pela SED. Então a autora concluiu que, nessas condições, a avaliação estadual tendia a ser apenas instrumento para o próprio governo do Estado (OVANDO, 2011a).

Sua segunda conclusão foi de que as avaliações nacionais eram as mais usadas como parâmetros para a gestão escolar e a melhoria da educação. Segundo os gestores entrevistados: havia estudo dos resultados pelos gestores e docentes; havia discussão dos resultados entre pais e mestres; havia realização de atividade de formação continuada planejada a partir das evidências trazidas pelas avaliações nacionais; havia acompanhamento pedagógico com base nas evidências trazidas pelas avaliações nacionais ou recuperação paralela dos alunos com dificuldade na aprendizagem; houve oferta de atendimento escolar complementar e implantação de programas do MEC (OVANDO, 2011a).

Sobre a utilização das avaliações nacionais, os relatos dos gestores atuantes nas redes municipais de ensino da amostra evidenciam que esta tem sido entendida como ferramenta de maior interesse da gestão central. [...] Na maioria das redes municipais as avaliações nacionais são percebidas em sua função de *indução e regulação*. Apresentam-se enquanto ferramenta do governo federal para *controlar e coordenar os sistemas* municipais e estaduais de ensino. (OVANDO, 2011a, p.70, grifo nosso)

Contudo, apesar do uso das avaliações nacionais, foi o IDEB o maior propulsor de mudanças nas escolas das cidades investigadas. O IDEB foi usado para selecionar e premiar escolas que atingiram maiores resultados (em sua maioria, as divulgações são para fins de propagandas governamentais da gestão e de atividades realizadas pelas escolas); foi por causa do IDEB que houve mais formação continuada (como principal estratégia para a melhoria do IDEB); os gestores ficaram preocupados sobre quais medidas deveriam tomar para melhorar o índice de sua escola ou rede; o Projeto Político Pedagógico das escolas foi modificado pelo entendimento de que os objetivos e metas da escola deveriam atender aos objetivos e metas governamentais; foi por causa do IDEB que alguns pais de alunos transferiram seus filhos para escolas que obtiveram os melhores Índices¹⁹ (OVANDO, 2011a).

Nesse sentido, Ovando (2011a) também constatou que a concepção de qualidade das escolas investigadas, tinha alguma afinidade com a concepção do governo federal (basear no IDEB), mas não se restringia a *melhorar qualidade com melhorar nota do IDEB*; ao contrário, as escolas trabalhavam para muito além disso.

Então podemos deduzir que até meados de 2011 o SAEMS foi pouco utilizado pelos gestores e professores, mas não deixou de ser desenvolvido no Estado. Examinando a Revista do Sistema de Avaliação – SAEMS/2014, os idealizadores do SAEMS ainda buscam a qualidade da educação por meio do instrumento avaliativo e medição, mas operam com novas parcerias, como a do Unibanco²⁰ que, atualmente, controla/monitora 25 escolas (REVISTA DO SISTEMA..., 2014, p. 7).

Dentre os pressupostos do SAEMS, um pode ter se reforçado com o passar dos anos e realmente ter se efetivado, já que persistiu, até 2014, em todas as versões das revistas oficiais do SAEMS: o de que somente pelo diagnóstico das avaliações externas se poderia gerenciar ações que visariam qualidade na educação e assim as escolas alcançariam a meta prevista no Plano Nacional de Educação (REVISTA DO SISTEMA..., 2014, p. 13).

Dessa forma, o SAEMS, assim como outras avaliações externas de âmbito nacional, também atrela a qualidade da educação com a obtenção de metas previstas pelos órgãos

¹⁹ "Não foram realizadas divulgações de resultados da Prova Brasil ou do IDEB como forma de prestação de contas públicas do que tem sido feito pela educação municipal. Também não encontrei informe de que meios de comunicação tenham sido usados para críticas ou denúncias sobre as avaliações, as condições de trabalho, ou mesmo sobre as políticas nacionais ou municipais para a educação básica". (OVANDO, 2011, p. 68)

²⁰ O Unibanco é parceiro no Programa do Ensino Médio Inovador/ Jovem de Futuro – PROEMI/JF que abrange as escolas da REE.

governamentais. Então veremos, nas análises apresentadas no capítulo 3: como essa avaliação (junto as outras avaliações externas) é conduzida pelos sistemas de ensino; como os gestores trabalham em função dela; como eles motivam os professores a trabalharem pelos mesmos objetivos que eles.

Enfim, neste primeiro capítulo tivemos o fio condutor da qualidade da educação para se pensar sobre as avaliações externas implantadas no sistema educacional brasileiro.

Também apresentamos, com o mesmo perfil de avaliação, exemplos já realizados em outros países. Nossa intenção foi gerar uma reflexão sobre o que há de comum entre as avaliações externas brasileiras e a de outros países.

Ao final deste capítulo, apontamos alguns detalhes sobre as avaliações externas e apresentamos, na sequência, pressupostos teóricos para discuti-las.

RELAÇÃO ENTRE VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E AVALIAÇÕES OFICIAIS

O segundo capítulo, designado à fundamentação teórica, aborda principalmente os conceitos difundidos por Pierre Bourdieu (1989, 2012), sobre poder simbólico e violência simbólica. Além desses, também tratamos do conceito de Estado Avaliador, de Almerindo Janela Afonso (2009, 2013).

Cabe ressaltar que as ideias redigidas no texto introdutório deste capítulo também terão contribuições de autores como: Apple (2011), Cunha et al. (2005), Schneider (2013), Gatti (2012), Yannoulas e Oliveira (2013), Augusto (2005), Medeiros (2007), Aléssio (2007) e outros.

Na seção 2.1, que tem como título "Diálogo entre Estado-Avaliador, poder simbólico e violência simbólica", apresentamos uma reflexão sobre violência simbólica e o Estado Avaliador e, posteriormente, como a violência simbólica atinge o trabalho docente.

Na seção 2.2, intitulada "A violência simbólica relacionada às avaliações oficiais: exemplos para contribuir à pesquisa", analisamos a dissertação de Aline Sartorel ("Prova Brasil: significações e influências na organização da escola e no trabalho docente", 2014) e o artigo de Gisele Francisca da Silva Carvalho e Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo ("Avaliação oficial: o que dizem os professores sobre o impacto na prática docente",

2011²¹). A dissertação, em especial, relaciona avaliações oficiais, prática docente e controle simbólico.

Já na seção 2.3, "Implicações de avaliações oficiais na prática docente: o que dizem pesquisas brasileiras", exibimos uma revisão bibliográfica da Revista Estudos em Avaliação Educacional. Essa revisão ampliou nosso campo de discussão sobre avaliações oficiais e seus impactos na prática docente.

Para organizar a revisão bibliográfica, subdividimos a seção 2.3 em outras três mais específicas: 2.3.1 Eixo A – D: Impactos de avaliações oficiais na prática docente e possíveis consequências de uma violência simbólica; 2.3.2 Eixo B – D: Concepções de docentes sobre as avaliações oficiais e indícios de violência simbólica; 2.3.3 Eixo C – D: Avaliação sobre/ou de professores e sua relação com a violência simbólica.

Resumidamente, concentramos a discussão deste capítulo na possível relação entre a violência simbólica e o gerenciamento de um Estado Avaliador, apontando como o trabalho docente é afetado pelo poder simbólico e pela violência simbólica originada das políticas públicas de avaliação educacional.

2.1 DIÁLOGO ENTRE ESTADO-AVALIADOR, PODER SIMBÓLICO E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Longe de serem exauridas, as considerações que faremos e os conceitos que enunciaremos terão somente a finalidade de suscitar reflexões sobre o atual contexto brasileiro no que tange às políticas públicas de avaliação educacional, bem como, embasar as hipóteses e análises de dados que apresentamos no trabalho.

Primeiramente, surgem algumas dúvidas: como as políticas públicas de avaliação educacional se disseminaram? O que respaldaram-nas? Que consequências tiveram e estão tendo para a educação?

Para essas perguntas, as respostas poderiam ser variadas. Nesse caso, diante da proposta desta pesquisa, vamos supor que algumas das possíveis respostas seriam: as atuais políticas de avaliação do Brasil são regidas por um regime avaliador; as atuais políticas de avaliação fazem uso de um poder simbólico e são disseminadas nas escolas por meio desse

²¹ O artigo é resultado da dissertação de Carvalho: "Avaliação Oficial: subsídios para a compreensão do impacto na prática docente", de 2010.

poder; as políticas de avaliação causam impactos na educação, sobretudo, à prática docente.

Como veremos, para compreender as suposições que fizemos anteriormente, precisaremos discutir alguns conceitos, quais sejam: Estado Avaliador, poder simbólico, violência simbólica e prática docente.

Começaremos por explicar a lógica que tem respaldado as políticas de avaliação que são inerentes a um Estado que se assume Avaliador.

A expressão “Estado Avaliador”, utilizada primeiramente por Neave (1988), Henkel (1991b), O’Buachalla (1992) e Hartley (1993)²² denotou o momento dos anos oitenta em que alguns países inclinados ao neoconservadorismo e ao neoliberalismo²³, adotaram intensas medidas avaliativas como um dos eixos estruturantes das reformas da administração pública (AFONSO, 2013). No Brasil, essa expressão foi difundida pelo renomado autor Almerindo Janela Afonso.

Estado Avaliador quer significar, em sentido amplo, que o Estado adota um *ethos* competitivo, passando a “admitir a lógica do mercado através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos” (AFONSO, 2009, p. 49). *A priori*, o termo foi discutido ao se referir à lógica de mercado imposta ao sistema público de ensino superior, mas rapidamente aplicou-se aos sistemas de ensino da educação básica.

Para Afonso (2013, p. 272), a filosofia do Estado Avaliador

[...] foi claramente conotada, em termos político-ideológicos, com o neoconservadorismo e o neoliberalismo emergentes [...]. Na sequência de políticas avaliativas estreitamente articuladas com o exercício do controle social por parte do Estado, pode igualmente ser referenciada à primeira fase²⁴ do Estado-avaliador a introdução de mecanismos de *accountability* baseados em *testes estandardizados de alto impacto* e em *rankings* escolares, indutores de formas autoritárias de prestação de contas e de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos. (AFONSO, 2013, p. 272)

²² Os 4 autores são citados na obra de Almerindo Janela Afonso (2009) e serão referenciados em Referências Consultadas.

²³ Não vamos entrar na discussão do que seja neoconservadorismo e neoliberalismo. Para tanto, pode-se consultar: BARROCO, M. L. S. Barbárie e neoconservadorismo: os desafios do projeto ético-político. **Serviço Social e Sociedade** [online], n.106, pp. 205-218, 2011.

²⁴ Sobre as três fases do Estado avaliador, consultar: AFONSO, A. J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, abr.-jun./2013, p. 267-284.

A interpretação do modelo *accountability* é que o foco do Estado avaliador não se concentra nos processos, mas nos resultados, introduzindo a lógica capitalista racional própria do setor produtivo (YANNOULAS, OLIVEIRA, 2013)²⁵.

Na América Latina, o regime Estado Avaliador surgiu associado à diversificação e à massificação, "bem como ao controle de gastos e resultados, pretendendo assegurar mais eficiência e manutenção do controle sobre aquilo que considera qualidade superior e competitividade" (YANNOULAS, OLIVEIRA, 2013, p. 77).

Possui predominantemente uma função técnico-burocrática, com uma finalidade economicista. Como consequência, os tipos de avaliação realizados revelam algumas tendências semelhantes: são externas, realizadas por entes externos à instituição, e são exógenas, decididas fora da instituição (em contraposição às avaliações internas e endógenas); são somativas, e não formativas; estão focadas nos resultados, e não nos processos pedagógicos ou na efetividade social das políticas educacionais; são realizadas majoritariamente *ex-post* e direcionadas a estimular a competitividade das instituições de educação superior que compõem o quase-mercado educacional. (YANNOULAS, OLIVEIRA, 2013, p. 77).

No Brasil, mesmo não estando escrito em nenhum documento oficial – do governo federal ou estadual ou municipal – que a ideologia que respalda as políticas de avaliação educacional está atrelada a um regime de Estado Avaliador e que usa da lógica de mercado, algumas características e consequências dessas políticas demonstram que o modelo assumido por elas adota esses princípios.

Segundo Gatti (2012, p. 30) e outros autores, a proposição dessas políticas foi motivada pela necessidade de aumentar o controle da educação nacional por parte do governo central, através dos sistemas avaliativos, introduzindo uma nova lógica de operar o sistema público, tal como ocorreu na maior parte dos países desenvolvidos e em toda a América Latina (AFONSO, 2009; RAVELA, 2000; GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Essa forma de operar o controle dos sistemas de ensino, aplicando uma lógica de mercado com *ethos* competitivo, foi conduzida pelas orientações dos organismos internacionais, principalmente pelo Banco Mundial. Essas orientações estabeleceram critérios de avaliação voltados para produtividade, rentabilidade e menor custo, as quais impactam de maneira negativa o trabalho docente (YANNOULAS; OLIVEIRA, 2013;

²⁵ As autoras Yannoulas e Oliveira (2013) apresentam uma revisão da literatura, de 20 anos, sobre o conceito de Estado Avaliador.

YANNOULAS; SOUZA; ASSIS, 2009). Aliás, algumas dessas consequências podem ser observadas em certas escolas:

- a supervalorização de técnicas e conteúdos, valorização da lógica das competências e da produtividade voltadas ao mercado de trabalho, minimizando conhecimentos humanitários, questões sociais e que fazem o estudante refletir e saber criticar;
- escolas aderindo ao *ethos* competitivo (competem para mostrar quem são as melhores);
- escolas que, quando há premiação em jogo ou ênfase na publicidade dos resultados da avaliação, buscam se classificar entre as melhores no ranqueamento (não se assume que há ranqueamentos, mas existem) e fazem o que for preciso para isso: deixam só os alunos de destaque da turma participarem das avaliações externas, treinam alunos para preencher gabaritos, treinam os conteúdos que são cobrados nos testes externos (em detrimento de outros que não são cobrados), ajudam os alunos a responder as provas (quando os professores são os próprios fiscais de sala)²⁶, deixam só alunos com boas médias fazer a matrícula na escola – para continuar o "padrão de qualidade da escola";
- dependendo dos resultados das avaliações e da política implantada, as escolas podem receber alguma assessoria para ajudá-las. Então, alguns gestores têm optado por manter a qualidade da sua escola em nível médio para baixo a fim de sempre receberem a assessoria prevista pelos órgãos superiores. Isso, conseqüentemente, burla o conceito de qualidade, pois um funcionário temporário na escola não é o desejável e nem sempre tem uma qualificação desejável, ou seja, a escola deixa de fazer um trabalho de qualidade para ganhar um funcionário a mais, mesmo esse funcionário sendo temporário;
- há exposição dos índices que as escolas atingem com vistas a prestar contas à sociedade como forma de dar aos pais o poder de escolherem onde querem estudar seus filhos. Com as formas diversificadas de divulgação dos índices, as escolas, os alunos e os professores são rotulados e isso tem marginalizado ainda mais aquelas escolas que já não obtinham reconhecimento da população;
- tem-se medido a eficiência da gestão conforme o mínimo de recurso que se gasta para se obter o máximo de rendimento escolar dos alunos em avaliações externas;

²⁶ Essas e outras consequências estão elencadas no trabalho de Carvalho e Macedo (2010), que consta nas referências bibliográficas.

- o trabalho de alguns professores tornou-se mais burocrático, com relatórios sobre diagnóstico de avaliação externa, planejamentos a serem digitalizados em plataformas sob controle da gestão, provas de avaliações externas e provas internas – semelhantes as das avaliações externas – para serem corrigidas, ou seja, tem-se intensificado e responsabilizado o trabalho docente acerca do que se espera nas avaliações, etc..

A bem da verdade, com a ideia central de se avaliar constantemente os sistemas de ensino²⁷ para se medir o alcance da qualidade ofertada (tendo em vista preparar os jovens para a vida e o mercado de trabalho), o que estamos observando com as políticas de avaliação é que elas conseguiram uma boa dose de justificativa para adotar o *ethos* competitivo da lógica do Estado Avaliador – o que se está em jogo é a justificativa de alcançar melhor qualidade da educação, mas ao se observar consequências negativas, ou pelo menos questionáveis, podemos duvidar se o que se está em jogo é mesmo buscar melhorias na educação, ou haveria outros interesses do governo?

O que sabemos de concreto é que pelo número de avaliações em larga escala que surgiram (ENADE, ENEM, SAEB, Prova Brasil, 18 avaliações estaduais e outras), a educação brasileira já não pode dizer que está alheia a um regime Avaliador.

De fato, para os governantes, a política do Estado Avaliador é a ideal: o governo se isenta do gerenciamento de recursos e ações voltadas à qualidade dos sistemas de ensino, ou seja, são as instituições que devem, com a "autonomia a elas concedida" e com os recursos que lhes forem disponibilizados, organizar e efetivar ações para se chegar na qualidade esperada; o controle do serviço prestado pelas escolas passa a ser feito pela sociedade (mediante os resultados divulgados pelos informes das avaliações), o que significa que as escolas serão mais expostas – as melhores serão requisitadas pelos pais de alunos e, as restantes, rebaixadas – e responsabilizadas pelos resultados; ao governo cabe reger os sistemas avaliativos, aplicar as provas, coletar dados, divulgar resultados para prestação de contas e subsidiar financeiramente os sistemas de ensino. Por consequência, pela tese defendida pelo Estado Avaliador, a qualidade educacional estaria sendo alcançada.

Essa filosofia acomoda-se bem com a lógica de mercado, também no sentido de estimular as escolas – assim como acontece com as empresas – a competirem entre si pela qualidade do produto que oferecem. Dessa forma: escolas são vistas como empresas,

²⁷ Por sistemas de ensino entendemos que sejam: o conjunto de escolas públicas da educação básica, como também, o conjunto de universidades e o de faculdades públicas de ensino superior.

resultados de alunos em avaliações externas como produto, a competição e ranqueamentos como motivadores das melhorias dos serviços, os professores como empregados e os pais de alunos e alunos como clientes.

Sendo assim, podemos dizer que a qualidade visada pelos governantes é questionável, pois que qualidade é essa tão questionada e que vem respaldada por uma lógica competitiva, que pode rotular escolas, professores e alunos que não atingem resultados?

Diante da dinâmica *lógica de mercado (versus) maior qualidade aos sistemas de ensino*, não sabemos se um Estado que incorpora essa dinâmica e que se coloca Avaliador, conseguirá alcançar melhor qualidade. Ao que tudo indica, ele consegue estimular a busca por qualidade, mas a obtenção da verdadeira qualidade nem sempre nas escolas do Brasil.

Além disso, quando o governo implanta uma política avaliativa que detém o controle das escolas por meio de subsídios (administrativos e financeiros) que pode lhes oferecer, a autonomia que a escola pensa ter fica comprometida (AUGUSTO, 2005, 2010). Logo, uma escola sem autonomia pode não alcançar a *melhor qualidade* que o governo quer. Ela pode se limitar a executar projetos ditos inovadores – que poderiam melhorar a qualidade da escola – para atender apenas àqueles objetivos que o governo controla por meio dos subsídios. Caso os projetos do governo não se ajustarem à realidade da escola, como ficará a qualidade dessa escola?

Entendemos que um Estado que emprega um discurso que atribui mais autonomia às escolas, mas que por outro impõe normativas rígidas de controle e regulação da parte administrativa e financeira da escola, não deixa prevalecer a autonomia das escolas (AUGUSTO, 2005; SILVA, LIRA, 2012; COUTINHO, 2012; BARREIROS, 2002, AFONSO, 2009). Com o controle da parte administrativa e financeira da escola vinculado a uma política de governo, veta-se a oportunidade da escola decidir se quer ou não fazer parte dessa política e, por conseguinte, ela passa a direcionar seus trabalhos à política imposta. Algumas políticas de avaliação, por exemplo, relacionam rendimento escolar dos alunos com recursos financeiros que serão destinados à escola. Nesses casos, as escolas podem ficar sujeitas às condições dessas políticas e acabam participando das avaliações externas mesmo a contra gosto. Então, como os governantes podem exigir uma boa qualidade dominando as escolas dessa forma?

Esse controle das escolas tem afetado, sobretudo, a profissão docente, reduzindo as tarefas do professor às manobras das políticas avaliativas. Conforme Sartorel (2014) e

Schneider (2013), essa redução da prática docente aos meandros dessas políticas 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.

Por exemplo, em relação à qualidade de trabalho dos professores, estudos indicam que a criatividade pedagógica de muitos professores foi substituída pelo ensino voltado aos testes (AFONSO, 1998, 2009; APPLE, 2011; CUNHA et al., 2005; SCHNEIDER, 2013) e que com isso os professores foram sendo, aos poucos, inseridos em uma espécie de *colonização*²⁸ (CUNHA et al., 2005), uma forma de controle das ações docentes através da intensificação das atividades: preparação de simulados semelhantes às avaliações externas, aplicação de avaliações externas, relatórios com levantamento de diagnósticos, correção das avaliações externas, planejamento e lançamento desse planejamento nas plataformas digitais das secretarias de educação – para que seja fiscalizado e controlado o que se está ensinando – e outras tarefas, além das que o professor já exercia. Isso gerou o que Apple (1990) denominou de intensificação da carga horária de trabalho e o que Enguita (1990) pontuou como possível proletarização²⁹ do trabalho docente.

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 Estado, livros didáticos organizados segundo os referenciais das avaliações e outros. Até mesmo porque o governo, com facilidade e autoridade, 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).

É evidente que este processo de avaliação externa dá lugar a uma notável desprofissionalização da função docente. O professor, de algum modo, deixa de ser dono dos seus próprios actos, perde autonomia profissional e converte-se num instrumento de objectivos e de normas impostas de fora para dentro. (ROSALES, 1992, p. 85 *apud* AFONSO, 2009, p. 41)

E ainda podemos inferir que as medidas de controle impostas pelo regime do Estado Avaliador (mobilizadas pelos sistemas de avaliação), que foram indutoras de ranqueamentos e competição entre as escolas, não só têm colocado o conceito de qualidade

²⁸ Termo usado por Cunha.

²⁹ Para Enguita (1990), o proletariado é um trabalhador que perde o controle dos meios, dos objetivos e do processo de seu trabalho.

do Estado Avaliador em questionamento, como também a forma de responsabilização direcionada aos gestores, professores e alunos. Não é raro encontrar notícias que divulguem os baixos resultados das escolas, responsabilizando-as pelo fracasso do rendimento dos alunos, notícias que omitem da discussão o papel do Estado e as condições insuficientes que as escolas enfrentam para funcionar. Por que o Estado, que busca a qualidade, não sofre a cobrança de não alcançá-la?

No caso dos professores, sujeitos de destaque nesta pesquisa, a intensa responsabilização sobre seu trabalho, advinda das políticas de avaliações oficiais, acabou levando-os a situações preocupantes: não querer lecionar para turmas que serão avaliadas pelos órgãos externos (AMARO, 2013; CERDEIRA et al., 2014); professores que são responsabilizados, até mesmo diante dos colegas de trabalho, pelo desempenho dos alunos avaliados (CARVALHO, MACEDO, 2011); desmotivação e "baixo astral"³⁰ com o trabalho em turmas que são avaliadas (AMARO, 2013).

Tendo em vista o contexto implantado pelos regimes Avaliadores (federal e estadual – foco de nossa pesquisa), que está respaldado por ideologias mercantilistas, como o professor tem reagido? Ou ele não tem reagido?

Um fato que devemos ressaltar é a docilidade com que muitos professores encaram as situações apontadas. Mesmo que para muitos tenha havido a perda de autonomia docente, tenha havido a intensificação da carga horária de trabalho, a burocratização controlada e excessiva dos planejamentos e relatórios, a pressão e o controle do tempo de serviço e demais consequências relacionadas ao regime de Estado Avaliador, eles ainda se submetem a essas situações.

Dessa forma, para esses professores, levantamos algumas hipóteses: eles são indiferentes quanto a aceitar situações de sujeição; eles não têm encontrado formas de reagir às situações que lhe são impostas; eles não percebem como as situações que lhe são impostas afetam seu trabalho; eles aceitam, provisoriamente, as situações que lhe são impostas; eles entendem a cultura escolar como uma hierarquia de poder, em que a gestão domina e os professores são dominados.

Para qualquer uma das hipóteses podemos afirmar que ações impositivas e um discurso bem empregado sempre conseguirão reprimir esses tipos de professores, fazendo toda diferença na prática docente. E é sobre essa questão que nos preocupamos, pois o discurso gerencialista do Estado Avaliador – que estimula competição entre escolas, que

³⁰ Termo usado pelos professores entrevistados por Amaro.

visa melhores resultados por recursos financeiros, ou visa melhores resultados para não estar atrás em um *ranking*, que trata alunos como clientes e os professores como empregados da gestão – tem repercutido nas escolas. Subliminares ou impositivos, esses discursos têm colonizado, dominado e controlado a organização escolar e, principalmente, o trabalho do professor.

Sobre essas possibilidades mencionadas, façamos uma reflexão: como os governantes que adotaram o Estado Avaliador conseguiram aplicar sua lógica oportunamente na educação brasileira³¹? Como fizeram isso?

Primeiramente, é preciso reconhecer o campo em que o regime Avaliador foi disseminado: o campo educacional. Esse campo educacional é composto por professores, sendo alguns gestores, e alunos. Porém, quem desenvolve o trabalho do cotidiano da escola, é o professor (estando ele na parte administrativa, de apoio pedagógico ou lecionando).

O professor é um sujeito que começa sua trajetória escolar desde criança (ainda que quando criança muitos não saibam que se tornarão docentes). Mas até aí todos os profissionais começam desse mesmo jeito. No entanto, o professor é aquele que não se desvinculará do ambiente escolar por muitos anos, talvez uma vida inteira seja nesse ambiente, talvez uns 60 anos, talvez mais!

É uma carreira, por sua vez, baseada na trajetória escolar: sujeito-aluno-escolar, sujeito-aluno-universitário, sujeito-professor; que incorpora, entre outras coisas, o "*habitus* escolar" – fazendo uma analogia aos conceitos de Bourdieu; assimila a hierarquia social escolar³².

Ao considerarmos as leituras de Bourdieu (2012) como parâmetro, veremos que o perfil do professor não fugiria muito de sua experiência como aluno.

A tendência à autorreprodução jamais se realiza tão completamente quanto num SE³³ em que a pedagoga permanece implícita (no sentido da prop. 3.3.1.), isto é, num SE em que os agentes encarregados da inculcação não possuam princípios pedagógicos senão em estado prático, pelo fato de que eles os adquiriram inconscientemente pela frequência prolongada de mestres que não os dominam eles mesmos a não ser no estado prático: "Diz-se que o jovem mestre se pautará sobre lembranças de sua vida de liceu e de sua vida de estudante? Não se vê que

³¹ Não descartamos a hipótese de que em todos os países que adotaram um regime Avaliador, tenham usado do mesmo poder com que os governantes brasileiros usaram.

³² Tenho muitos alunos que se tornaram professores e já trabalharam comigo como colegas de trabalho, ainda assim, continuaram me chamando de professora. Sei que isso se deve a hierarquia que se acostumaram e que ainda seguem.

³³ SE – Sistema de Ensino.

isso é decretar a perpetuidade da rotina. Pois então o professor de amanhã não poderá fazer outra coisa senão repetir os gestos de seu professor de ontem e, como este não fazia ele mesmo senão imitar seu próprio mestre, não se vê como, nesta sequência ininterrupta de modelos que se reproduzem uns aos outros, se poderia jamais introduzir qualquer novidade” (Durkheim³⁴).

Considerando-se que encerra uma tendência à autorreprodução, o SE tende a só reproduzir com atraso, na medida de sua autonomia relativa, as transformações sobrevindas no arbitrário cultural que ele é convocado a reproduzir (atraso cultural da cultura escolar) (BOURDIEU, 2012, p. 83-84).

Depois da experiência da escola em que o professor como aluno se apropria de características de seus professores, ele ainda tem a apropriação de características e de pensamentos dos seus professores universitários, o que em certa medida reforça algum *habitus* já existente, ou mesmo reconfigura-o. Em outras palavras, poderíamos dizer que o professor reproduz o que apreendeu ao longo dos anos na escola e universidade.

Cunha et al. (2005), ao comentar sobre conhecimentos apreendidos na formação docente, revela que o professor-aluno absorve tanto os conhecimentos específicos como também as políticas educacionais que já vão sendo discutidas durante sua formação.

O impacto da concepção de docência nos cursos de licenciatura tem um significado especial pelo poder de reprodução que certamente se estabelece, já que esse tem sido o espaço preferencial para a formação de professores para os demais graus de ensino. Tão ou mais importante do que a teoria que informa sobre os saberes necessários ao professor, a prática cotidiana do exercício da docência vivido pelos alunos nos seus cursos é matriz fundamental. A forma como seus professores atuam e o que assumem como valor marcará – às vezes de forma tão forte como subliminar – o imaginário dos estudantes e a sua identidade profissional. Por isso, mais do que nos demais cursos universitários, as licenciaturas são atingidas pelas políticas educacionais que conformam a ação docente. (CUNHA et al., 2005, p. 32)

Nesse sentido, também Giroux e McLaren (2011, p. 145), alertam: "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*". Diante disso, sabemos que muitos profissionais se sujeitam às imposições políticas, as entendem como legítimas e que, por conta disso, deixam-se dominar por elas, porque foram "programados" para tal.

Ademais, com os cursos de formação continuada, o Estado reforça ou faz ajustes nas ideologias políticas que quer propagar. Não há como ignorar a manutenção de tendências fundadas em treinamento e capacitação dos docentes para elevarem os níveis de

³⁴ Bourdieu (2012), ao escrever os fundamentos da teoria da violência simbólica (em *A Reprodução*), empresta de autores, como Durkheim, conceitos fortes para respaldar sua teoria.

satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (ou poderíamos dizer: elevar os índices em escores educacionais?), ou para fundamentar reformas educacionais, 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).

Sendo assim, ao resumirmos a trajetória de formação docente, poderíamos conjecturar que os professores são alunos que ensinam³⁵, restando saber se assimilaram a "delinquência pedagógica"³⁶ (ALÉSSIO, 2007) que costuma domesticar e disciplinar os alunos, o que levaria os professores a serem sujeitos também domesticados e disciplinados; ou se tenderam a uma pedagogia emancipatória³⁷, que busca a valorização docente, o crescimento pessoal e profissional do professor e da educação.

Pensemos então se o Estado Avaliador encontrou as condições propícias na educação brasileira, ou seja, encontrou, ou não, um campo já com a "domesticação dos dominados"³⁸ (BOURDIEU, 1989)?

Segundo ponto: o Estado tem ciência do poder que exerce sobre a população, sobre seguimentos sociais, da área da saúde, da educação, etc.. Sendo assim, podemos supor que o governo soube impor seu poder para adotar um regime avaliador, usou um poder que lhe garantiria a legitimidade dos seus atos.

Outrossim, é sabido que o ato de avaliar exerce um poder sobre os avaliados. Como diz Santos Guerra: "Aquele que avalia tem poder. Impõe normas, adota critérios e fornece explicações. Pode conseguir que o outro faça o que ele deseja, pois sua influência converte-se em poder" (SANTOS GUERRA, 2007, p. 46). Sendo assim, também podemos supor que um Estado que se assume avaliador sabe usar seu poder de avaliador sobre o avaliado e impor ações pelo controle, pela coerção, pelo poder.

Conectando as ideias elencadas, há possibilidade de uma proposição: nem professores são tão isentos da responsabilidade sobre sua própria submissão às políticas

³⁵ Queremos ressaltar que ao compararmos professores e alunos, estamos elevando as duas categorias ao mesmo nível de respeito, com diferenças apenas na função que cada uma exerce dentro da escola.

³⁶ "Em relação ao contexto escolar, podemos dizer que quando se ensina algo, sem explicar quais as relações de poder da sociedade que determinaram sua validade, está se praticando uma 'delinquência pedagógica', isto é, se comete uma violência do ponto de vista simbólico" (ALÉSSIO, 2007, p. 42).

³⁷ Para aprofundamento da tese da "pedagogia emancipatória", buscar por Paulo Freire.

³⁸ [...] os "sistemas simbólicos" cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dado o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a "domesticação dos dominados" (BOURDIEU, 1989, p. 11).

impostas às escolas, nem o Estado Avaliador é tão isento do poder que exerce para fazer prevalecer seus objetivos.

Essa relação hipotética entre Estado e classe docente é a que entendemos ser permeada por um poder simbólico, muitas vezes acrescido 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)

O poder simbólico, nesse sentido, passa a fazer parte de uma relação entre classes de pessoas, produzindo efeitos indesejáveis, sem dispêndio de energia, isto é, infiltra-se em uma relação social como se fosse algo "natural"; age sutilmente que nem se consegue percebê-lo.

Com base nesse conceito, acreditamos que em boa medida os representantes do Estado Avaliador tenham usado do poder simbólico para impor a lógica de mercado e de *ethos* competitivo sobre as escolas, pois sendo um poder que se passa dissimulado, sem dispêndio de energia, ou melhor dizendo, sem resistência ou percepção das pessoas, consegue alto nível de propagação e efeito.

Conforme descreveu Bourdieu (1989, p. 14), o "poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar" 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 propício. 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). Nesse caso, pode-se aplicar na relação entre gestão (representantes das políticas de governo) e a classe de professores (que seriam os

profissionais sujeitos ao poder simbólico) para fazer crer a legitimidade das avaliações externas como integrantes dos currículos escolares.

Para a destruição desse tipo de poder, Bourdieu (1989, p. 15) alega que é preciso uma *tomada de consciência* do arbitrário, quer dizer, a revelação da verdade objetiva e o aniquilamento da crença. Então, nessas condições, seria preciso que as avaliações externas fossem alvo de críticas antes de serem legitimadas e acreditadas como integrantes dos currículos escolares.

Transpondo para nossa discussão: para que o Estado Avaliador não se disseminasse, o campo educacional brasileiro teria que desconfiar do discurso do governo e buscar uma verificação se as avaliações oficiais de fato estariam sendo boas à educação. Os professores, por sua vez, teriam que deixar de aceitar que, na cultura escolar, são os dominados, e, no mínimo, reagir com críticas sobre as ações que lhe são impostas devido à expansão das avaliações.

Acreditamos também, sem exagero, que o Estado representado e amparado pelos gestores, pôs em prática medidas de poder impositivas usando de uma violência simbólica³⁹ – meio pelo qual o poder simbólico seria mais fortemente disseminado – e de discursos persuasivos.

A violência simbólica 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)

Mesmo que a violência simbólica se utilize da crença dos sujeitos sobre o lugar que ocupam em um campo social, seja um tipo de violência que impõe um significado como legítimo, e dispense, segundo Bourdieu (1999), discursos para legitimá-la ou concretizá-la, não descartamos a hipótese de que o Estado Avaliador implantado no Brasil tenha recorrido aos discursos "benevolentes" e persuasivos – "avaliar para se chegar a uma melhor educação", "incentivar competitividade entre as escolas para gerar melhores

³⁹ Até cunhar o termo de violência simbólica, Bourdieu retratava o poder simbólico sobre diversas circunstâncias: entre homens e mulheres, pobres e ricos, médicos e pacientes, etc. Com a violência simbólica, Bourdieu passa a discutir o poder simbólico também no espaço escolar, como esse se impõe na ação pedagógica (entre professor e alunos). Na ação pedagógica, o poder simbólico se dilui pela violência simbólica, produzindo e reproduzindo, nos sistemas de ensino, a cultura legitimada pelas classes dominantes.

escolhas para os pais de alunos", "controlar os recursos e o gerenciamento da gestão", "prestar contas" e "oferecer direito a uma melhor aprendizagem" – para fazer inculcar ideias da classe dominante – governantes, dirigentes e gestores educacionais – a uma classe de dominados – aqui entendida como sendo a classe de professores, os pais de alunos e alunos.

Defendemos a ideia de que o governo tenha buscado reforçar seu poder simbólico por meio de discursos "benevolentes" e persuasivos, isso porque, como também ressalta Bourdieu (1989), bastaria uma tomada de consciência para que todo um projeto de poder da classe dominante fosse desmantelado, então, nada como legitimar as significações do governo de uma forma mais incisiva, como o reforço do poder simbólico ou até mesmo da violência simbólica.

Obviamente, não estamos afirmando que o Estado Avaliador preparou uma ação baseada na violência simbólica, ou que arquitetou ações que poderiam prejudicar algo ou alguém. O que queremos dizer é que ao buscar uma qualidade da educação baseada em critérios da lógica de mercado e do *ethos* competitivo, estimulou uma busca desenfreada pela obtenção de metas e resultados, incentivando os gestores a impor certo poder e ações para alcançar objetivos atrelados ao do governo, o que gerou algumas consequências indesejáveis.

Logo, para nós, as políticas públicas de avaliação educacional que foram definidas sob a lógica do Estado Avaliador, impuseram e souberam impor ao menos o poder simbólico que lhe é reconhecido. Porém, caso o uso de poder tenha motivado a violência simbólica, precisamos agora refletir até que ponto o Estado Avaliador foi isento do exercício dessa violência.

Como Bourdieu (2012, p. 25) explica: todo "poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força". Isso significa que ao disfarçar uma força que há por detrás de uma significação (significação que se torna legitimada pela sociedade), essa força pode se alastrar e tomar proporções maiores, só visível adiante, quando já produziu consequências. E é essa condição que acreditamos ter sido usada por vários governantes brasileiros ao imporem suas políticas de avaliação à educação. Ao divulgarem e afirmarem que as avaliações seriam um instrumento para medir a qualidade da educação e obter um panorama da mesma, para tomada de decisões e ações visando a melhoria – argumentos fortes e altamente aceitáveis

– os governantes foram perspicazes e conseguiram fazer com que as avaliações ganhassem força, firmando-as ao campo educacional por meio do poder e da violência simbólica.

A violência simbólica por não utilizar os meios da violência direta, torna-se mais difícil de ser percebida ou mesmo categorizada e combatida. Ela é sentida, mas não detectada, e muitas vezes se passa como mão invisível agindo sobre a sociedade. Suas consequências são evidentemente desastrosas, em especial para a formação de uma sociedade justa e igualitária, e diríamos mais perigosa ainda no campo educacional, o qual, teoricamente, forma os cidadãos para uma sociedade mais justa e igualitária (ALÉSSIO, 2007, p. 41).

Outro problema que advém desse tipo de violência é que, como afirma alguns autores (BOURDIEU, PASSERON, 2012; ALÉSSIO, 2007; HIDALGO, 2011), a sociedade legitima este tipo de violência seja por descaso, concessão ou mesmo por influência de discursos de seguimentos sociais dominantes, estando também presentes, entre essa sociedade que legitima, os professores, os quais acabam seguindo certos padrões de comportamento que violentam sua própria dignidade e liberdade de trabalho.

Desse modo, a violência simbólica acaba sendo um meio pelo qual os agentes do governo (ou outros agentes) dominam, impõem, controlam e inculcam seu poder simbólico, seja ele cultural, educacional, político, ético, ideológico ou outro qualquer, sem grande dispêndio de energia.

Para os dirigentes de um governo, usar de violência simbólica evita-se o desgaste da imagem política, evitam-se embates. Por meio desse tipo de violência os dirigentes – classe dominante – podem fazer muito mais do que querem, precisam apenas saber persuadir.

Por isso defendemos a ideia de que os governantes brasileiros da esfera federal, estadual ou municipal, que adotaram o regime de Estado Avaliador, souberam usar seu poder, porque sabiam de sua ação de controle/domínio e repressão que se passa dissimulada, que não causa transtornos imediatos – já que não é sentida como tal – e que, por ser legitimada, dá condições a eles de subverter a educação como bem entendem.

Para ilustrar, vejamos algumas consequências de um regime Avaliador, que pode ser disseminado pela violência simbólica: perda de autonomia docente; repulsa pelo trabalho docente pelo qual há responsabilidade excessiva; pressão para que os docentes treinem e os alunos e trabalhem voltados a obter melhores resultados em avaliações externas (CARVALHO; MACEDO, 2011; FREIRE, 2008; MORASCO JUNIOR; GAMA,

2013); exigir dos professores que apliquem algumas provas semelhantes às que são executadas pelos sistemas de avaliações externas, para treinar os alunos (FREIRE, 2008; SOUSA; ARCAS, 2010; ARCAS, 2009; VIEIRA, 2010; MORASCO JUNIOR; GAMA, 2013); professores que foram intimados a trabalhar com as turmas que seriam avaliadas mesmo eles não querendo por conta da pressão que sofrem (AMARO, 2013); professores que se sentem avaliados, ao invés das avaliações avaliarem a escola como um todo para a melhoria da qualidade da educação (BECKER, 2010; CARVALHO, MACEDO, 2011) e outros.

Esses impactos estão relacionados a situações em que os professores foram persuadidos, situações em que foram sendo retirados seus direitos, seu valor; situações em que os professores estão sendo ludibriados com discursos de que estão fazendo o bem para a educação e sua escola e que, no entanto, podem resultar em uma qualidade precária do seu trabalho e da aprendizagem dos alunos; situações em que os professores são expostos a uma responsabilização que não condiz a ele (CARVALHO E MACEDO, 2011), mas com a violência simbólica que lhe é ocasionada, o mesmo acaba tomando a responsabilização só para si, acredita que é sua; situações que deixam os professores com a sensação de que estão sendo avaliados, mas como aceitam a violência simbólica, acreditam que essa ação das avaliações é válida, legítima; situações em que o professor chega a perder sua autonomia docente, mas como o domínio das políticas de avaliação tem um respaldo legitimado pela sociedade, pelos pais e por muitos gestores escolares, o professor chega a abrir mão de sua própria autonomia, muitas vezes nem enxerga que a perdeu.

Então podemos questionar: esses impactos na prática docente teriam ocorrido se não fosse por meio da violência simbólica? Essa é uma questão fundamental. Vamos apontar duas hipóteses:

- se a violência simbólica fosse nula, ou quase nula, acreditamos que alguns impactos poderiam acontecer, mas não necessariamente ligados a ela. Por exemplo: se os governantes e gestores mobilizassem os profissionais da educação para participar, igualmente, das decisões políticas, formulação de diretrizes, planejamento de ações, resgatassem o diálogo atualmente perdido entre governo e comunidade educacional, os impactos previstos seriam outros, provavelmente mais positivos, mais democráticos. Com o compartilhando de ideais e ideias, tanto governo, quanto comunidade educacional, seriam contemplados com aquilo que teriam planejado. Não haveria, nesse caso, uma classe dominante. Não haveria a imposição de ideias ou

ações, tampouco os professores seriam submissos e censurados a falar. Essa condição exigiria também dos professores uma mobilização maior, mais participação nas decisões ligadas à educação. Com essa conjuntura acreditamos que os impactos negativos à comunidade educacional seriam minimizados.

- mas existindo a violência simbólica, o quadro que se configura é outro. A gestão e o governo, nesse caso, contam com o domínio e o poder que exercem sobre uma classe de indivíduos. Esta, por sua vez, existe e aceita tal domínio. Esse caso representa um campo permissível à violência simbólica. Os impactos, existindo tal situação, são mais negativos até pela própria condição das relações: há domínio de uma classe sobre outra, usando de crenças legitimadas por ambas as classes, mas que não necessariamente implicam em boas consequências; há imposição de ideias; há uma submissão com poucas críticas aos atos impostos; há pouca contestação pela classe "dominada".

Observando as alternativas citadas, acreditamos que tenha havido a segunda hipótese para se propagar as políticas avaliativas. Acreditamos que governantes e gestores tenham contado com uma boa dose de violência simbólica para inculcar seus ideais em todo o país e legitimar suas avaliações como instrumento para se buscar qualidade educacional. Acreditamos que isso tenha ocorrido porque há um terreno fértil na comunidade escolar para se aplicar a violência simbólica: professores que não questionam os impactos das políticas públicas em sua prática docente – quando muito, reclamam entre si; professores que não questionam sobre a liberdade de trabalharem contra as políticas públicas; professores que não se rebelam com as ações impositivas que burlam sua autonomia e burlam a aprendizagem dos alunos (aprendizagem por vezes maquiadas por resultados que não dizem nada sobre aprendizagem); professores que não se unem para responsabilizar o Estado assim como têm sido responsabilizados pelos resultados dos alunos; professores que não percebem que estão perdendo até a autoridade sobre os conteúdos que ministram, já que muitos nem mais são ouvidos sobre o que ensinar e como ensinar.

A bem da verdade, o que percebemos é que as políticas de avaliação, responsabilização e controle, não nos parece adotar medidas que estão resolvendo os problemas da educação brasileira. Não podemos negar que existem boas consequências advindas delas: professores de Língua Portuguesa que ao serem orientados a utilizar os descritores com os alunos, nas atividades de redação, acabaram aprimorando práticas de

ensino vigentes (FREIRE, 2008); professores que, para preparar as escolas para as avaliações oficiais, acabaram iniciando um trabalho mais coletivo; professores que têm buscado estudar mais, mesmo que seja para preparar os alunos para as avaliações oficiais; etc.. No entanto, nossa leitura sobre as políticas de avaliação é de que muita ação tem que ser mudada, correndo o risco de que se isso não acontecer não alcançaremos qualidade alguma.

É por isso que, para nós, olhar as políticas de avaliação sob a ótica da violência simbólica é acender a luz de alerta da sala de aula e da escola; fazer o professor que está sob a condição dessa violência enxergar e se mobilizar, fazer algo para mudar essa realidade enquanto há tempo.

Corroboramos com a ideia de Coutinho (2012):

O professor é político e também produz política, no sentido de reinterpretar e promover o constrangimento das políticas postas pelo Estado para a escola. Apesar dos textos das políticas terem um caráter representacional que tendem a formar e homogeneizar as identidades, este quando chega a escola ou especificamente na sala de aula, não encontram um espaço vazio desprovido de sentidos, logo os praticantes do currículo trazem consigo histórias experiências, valores e propósitos que permitem a releitura ou reinterpretação destes textos, que se dará por tensões e negociações. (COUTINHO, 2012, p. 27)

É por acreditar que o professor pode mais, que enxergará a si e a seu poder, que propomos essa discussão sobre as políticas de avaliação e sobre a violência simbólica. Esperamos que ao nos dizer o que pensam, acendam a luz da qual falamos.

2.2 A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA RELACIONADA ÀS AVALIAÇÕES OFICIAIS – EXEMPLOS PARA CONTRIBUIR À PESQUISA

Os trabalhos que vamos discutir se reportam a estratégias de governo, avaliação em larga escala e impactos na prática docente. Um deles é uma dissertação de mestrado, o outro, um artigo⁴⁰.

O primeiro que vamos analisar é a dissertação de Aline Sartorel, intitulada *Prova Brasil: significações e influências na organização da escola e no trabalho docente*, defendida em agosto de 2014.

⁴⁰ O artigo *Avaliação oficial: o que dizem os professores sobre o impacto na prática docente* é resultado da dissertação de mestrado de Gisele Francisca da Silva Carvalho (de 2010).

O trabalho tem como objetivo analisar significações da Prova Brasil por gestores escolares e docentes, identificando elementos de controle simbólico e suas influências na organização da escola e no trabalho docente.

Dentre os autores que fundamentaram a pesquisa de Sartorel, estão: Afonso (2009), Freitas (2005, 2004, 2007), Freitas (2011), Bourdieu (1989, 2009), Gatti (1987, 1994, 2002), Nogueira e Nogueira (2002, 2004) e Lima (2010, 2012).

Além da pesquisa bibliográfica e documental, Sartorel também buscou dados sobre o cotidiano da escola em dia de Prova Brasil. Visitou e entrevistou, junto com sua equipe de pesquisa, gestores e docentes de escolas da rede pública municipal, situadas na mesorregião Oeste do estado de Santa Catarina.

Da estrutura de seu trabalho, podemos observar 4 capítulos distribuídos em: *Avaliação educacional: explorando modalidades e níveis; Trajetória e institucionalização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica; Aspectos da organização da escola e do trabalho docente; Prova Brasil: percepções de gestores escolares e docentes.*

No primeiro capítulo, *Avaliação educacional: explorando modalidades e níveis*, Sartorel se apoia em Afonso (2009) e apresenta as modalidades de avaliação: **a (i) normativa, a (ii) criterial e a (iii) formativa**. Além disso, trata dos níveis de avaliação: **avaliação em sala de aula** (realizada pelo professor), **institucional** (realizada pela escola e seu coletivo) e **em larga escala** (realizada por órgãos externos).

Sobre as modalidades, destacamos o seguinte ponto: as modalidades de avaliação dependem do objetivo que querem atingir e podem servir tanto às ideologias de mercado como às de transformação social. Dessa forma, segundo a autora e Afonso (2009), as avaliações em larga escala seguem a modalidade normativa – mais congruente com a ideologia de mercado – por fazerem uso de testes padronizados e comporem um conjunto de resultados cognitivos quantificáveis com objetivos comparativos.

Sobre os níveis de avaliação, Sartorel recorre a Freitas et al. (2011) e ressalta a importância de interação entre os três níveis, de que eles busquem permanentes trocas. Ao explorar os três níveis, comenta que negar o valor da avaliação em sala de aula significa retirar de alunos e professores a "condição de promotores da ação pedagógica, o que depõe contra a possibilidade de uma cultura participativa no contexto da escola" (p. 37). Além disso, aposta na avaliação em sala de aula que, articulada às demais, pode transformar a avaliação em um processo coletivo e reflexivo.

Ao final do capítulo, a autora faz uma ressalva ao dizer que dar ênfase em um dos níveis de avaliação, em detrimento dos outros, pode levar a uma visão reducionista e mercantil da função da escola e do papel dos profissionais da educação, exaltando, dessa forma, as características de um Estado Avaliador (p. 44).

Já no segundo capítulo, Sartorel descreve a *Trajectoria e institucionalização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica* (SAEB) e identifica, por meio de análise documental, aspectos regulamentares e de controle simbólico da Prova Brasil.

Para compor o quadro histórico, a autora recorreu aos escritos de Bonamino e Franco (1999), Freitas (2004, 2005, 2007), Gatti (2002), Freitas e outros (2011), Horta Neto (2007) e Pestana (2009). Para atingir o outro objetivo da seção, qual seja, encontrar pistas que denotassem presença de elementos de controle simbólico no *modus operandi* da Prova Brasil, ela se apoiou na teoria de poder e controle simbólico de Bourdieu.

Como em nossa pesquisa já contemplamos uma parte de explicação histórica sobre o SAEB (seção 1.3) e também já discutimos sobre poder e controle simbólico, iremos destacar, desse capítulo de Sartorel, apenas os indícios⁴¹ de poder e controle simbólico no *modus operandi* da Prova Brasil que foram previstos pela autora.

Segundo Sartorel, os indícios que estão conexos ao poder e controle simbólico são:

- ranqueamentos entre resultados das escolas obtidos na Prova Brasil que produzem um sentimento de responsabilidade, como se esses resultados dependessem apenas da vontade e da ação da direção e dos docentes da escola;
- ações que visam reverter os resultados para estarem de acordo com as metas projetadas;
- estratégias adotadas pelo MEC para impulsionar ações voltadas à preparação dos estudantes, tais como: simulados disponibilizados às escolas, realização, pela escola, de treinamento para as questões e o correto preenchimento do gabarito;
- publicização dos resultados obtidos, induzindo um *ethos* competitivo entre diferentes escolas e entre docentes de uma mesma escola;
- "[...] pressão externa, especialmente exercida por pais e dirigentes municipais considerando, de um lado, os resultados atingidos e, de outro, as metas a serem atendidas [...]";

⁴¹ Esses indícios encontrados pela autora são, para nós, uma parte importante para dialogar com nosso trabalho. Em seções posteriores, eles foram confirmados com os resultados da autora.

- a própria dinâmica de realização da Prova Brasil, que gera expectativas e apreensão à comunidade escolar dado, principalmente, o caráter de concurso que lhe é atribuído no momento da aplicação nas escolas (p. 58, 59).

Entendemos que a autora prevê esses indícios como formas de controle simbólico porque direcionam – quando não, determinam – as ações da equipe escolar, estando os sujeitos pactuando ou não dessas ações.

Após a apresentação desses indícios, a pesquisadora inicia o capítulo seguinte: *Aspectos da organização da escola e do trabalho docente*. Como ela se propõe a mostrar que as concepções organizacionais da escola se encontram, atualmente, profundamente atreladas às modalidades de avaliação em curso e que as mudanças na forma de conceber e operar a organização da escola estão afetando e direcionando o trabalho docente, ela discorre, nesse capítulo, sobre concepções organizacionais da escola e sobre o trabalho docente.

Sendo assim, ela se pauta no trabalho de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Lima (2010, 2012), Krawczyk (1999) e Oliveira (2010), Paro (2011), Oliveira e Assunção (2011), Saviani (1994) e Duarte (2011). Para fins de nossa pesquisa, cabe enfatizar o seguinte argumento da autora: que as escolas passaram a alterar suas rotinas, especialmente em ano de realização do exame da Prova Brasil. Segundo Sartorel, essa dinâmica imposta às escolas tem como objetivo orientar os rumos do trabalho educativo e, dessa forma, coloca em questão a efetivação da proposta pedagógica construída pela escola e seus docentes (p. 65).

No último capítulo da sua dissertação, Sartorel adota o recurso da análise de conteúdo para coletar "pistas para a realização de inferências acerca da presença de elementos de controle simbólico e dos aspectos da organização da escola e do trabalho docente em dia de Prova Brasil" (p. 72). Ela irá trabalhar com os aspectos presenciados em dias de visitas feitas às escolas e com os dados de entrevistas.

Primeiramente, ela faz um levantamento das escolas pesquisadas e observa que os níveis de proficiência alcançados pelos estudantes, mesmo tendo melhorado, ainda eram abaixo do desejável. Então ela supôs que esse motivo tenha levado as escolas e seus docentes a adotar medidas para subverter o quadro indesejável aos padrões mínimos de qualidade expressados pelo MEC/INEP. Ela ainda comenta que apesar de ser o IDEB o índice a medir essa qualidade, é a Prova Brasil que é usada como instrumento de controle simbólico, pelo lugar que ela ocupa na possibilidade de atingir as metas do IDEB (p. 78).

Em um segundo momento, ela continua apontando ações de controle simbólico a partir da coleta feita em dias de Prova Brasil: o fato de ser um aplicador externo que impõe um ritual especial à realização da prova; o clima instaurado, que é diferente dos demais dias de aula; a dinâmica de funcionamento da escola, alterada em vista da duração da prova, etc. (p. 85). Esses indícios foram novamente citados em seção posterior, no item (c) da categorização feita por Sartorel.

Na última parte do capítulo, Sartorel elenca quatro categorias para analisar as respostas dos gestores e docentes às questões que lhes foram colocadas. As categorias são: "a) opinião de gestores e docentes sobre a Prova Brasil; b) ações e estratégias visando à Prova Brasil; c) elementos de controle simbólico; d) influências na organização da escola e no trabalho docente" (p. 85).

Sobre a opinião dos gestores em relação à Prova Brasil: parecem concordar que ela representa um instrumento para a melhoria da qualidade do ensino; que ela deveria divulgar dados e análises sobre questões escolares como localidade, clientela e vulnerabilidade social; considerar em seus resultados a diversidade de alunos que uma escola abrange (p. 87). Sobre a opinião dos docentes: concordam que a Prova Brasil pode oferecer contribuições para o diagnóstico do desempenho dos estudantes, mas divergem sobre o nível de contribuição desse diagnóstico (p. 88); a maioria acredita que a Prova Brasil contribui pouco na identificação dos problemas educacionais e na melhoria da qualidade do trabalho educativo nas escolas (p. 89).

Em relação às ações e estratégias visando a Prova Brasil, Sartorel identifica que há concordância da maioria dos gestores acerca da necessidade de atividades voltadas especialmente a essa avaliação – embora a que mais citem seja apenas o simulado. O simulado também é a atividade mais evidenciada pela maioria dos docentes.

Quanto à divulgação dos resultados, ela observa que são colocadas placas indicativas do IDEB na entrada das escolas. Ela comenta "Esses recursos funcionam como elemento de controle simbólico, tendo em vista assegurar que as escolas persigam as metas do IDEB a qualquer custo." (p. 91). Também são fixados os resultados no mural da escola, que apesar de poder significar uma prestação de contas aos pais e estudantes, pode gerar interpretações equivocadas, produzir pressão, responsabilização e desfavorecer o real sentido da avaliação, que é o de diagnosticar a situação educacional da escola (p. 92).

Consoante Sartorel:

[...] existe uma real preocupação dos gestores com os resultados alcançados pelos estudantes na Prova Brasil. No entanto, ao que tudo indica, as escolas não sabem ao certo qual atividade é importante e necessária ser realizada, agindo intuitivamente ou movidas por demandas de fora dos muros da escola [...]. (SARTOREL, 2014, p. 92)

Desse extrato e do estudo que realizamos, podemos observar que o trabalho das escolas e professores é muitas vezes solitário e que fica à mercê do que vem imposto pelos órgãos do governo. A equipe escolar trabalha sob pressão, mas não recebe apoio do que fazer; quando o apoio acontece, parece não levar em conta o impacto que pode causar nas escolas, no trabalho docente e aos alunos.

Sartorel conclui a parte das ações e estratégias visando à Prova Brasil, dizendo que não há um consenso entre docentes e gestores sobre quais atividades executaram ou a executar para atingir os resultados na Prova Brasil, logo, ela considera imprudente dizer que há influências precisas da Prova Brasil na organização da escola e do trabalho docente. Finaliza dizendo que essa percepção pode ser apenas aparente (p. 94).

Nas duas últimas análises que a autora realiza, acerca dos (c) elementos de controle simbólico e (d) influências na organização da escola e no trabalho docente, ela retoma os indícios já apontados anteriormente e os relaciona com seus resultados.

É preciso destacar do trabalho, ora discutido, que os gestores entrevistados disseram se sentir pressionados a obter resultados nas avaliações. Já os docentes, em sua maioria, disseram não haver pressão sobre seu trabalho, mas se preocupam em obter resultados, até assumem a responsabilidade sobre isso. Sendo assim, há contradições: o mesmo professor que diz não sentir pressão, revela que se responsabiliza. Então, olhando para essa constatação, poderíamos dizer que o poder simbólico das avaliações é realmente tão invisível que o controle simbólico sobre os docentes acontece sem eles perceberem.

Em se tratando da autorresponsabilização, Sartorel alega que essa é uma mostra da cumplicidade que os professores exercem diante às avaliações, o que pode levá-los a um conformismo (p. 97). Essa autorresponsabilização também indica o poder que a dominação externa exerce sobre o professor (SARTOREL, 2014).

Para finalizar nossa análise, como já contemplamos e/ou comentamos a maioria das conclusões de Sartorel, vamos fazer as últimas colocações a partir do que observamos dos resultados da autora: (i) embora nos pareça que os professores e gestores reconheçam ou pelos menos aceitam a ideia de que a Prova Brasil traz contribuições, eles não comentam se a relacionam a outros tipos de avaliações que acontecem na escola. Como Sartorel

iniciou seu trabalho destacando a relevância disso, poderia ter discutido e coletado informações sobre esse assunto junto ao grupo focal; (ii) também nos pareceu que os professores e gestores entrevistados aceitam a Prova Brasil sem fazer um juízo de valor, ou seja, prestam seus serviços a essa ação governamental mesmo se ela não trouxer melhorias.

Agora, para dar continuidade a nossa seção, vamos analisar o segundo trabalho, o artigo de Gisele Francisca da Silva Carvalho e Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo: *Avaliação oficial: o que dizem os professores sobre o impacto na prática docente*, de 2011.

O artigo procura discutir o impacto que um programa de avaliação pode causar na prática docente. O programa em questão é chamado de Proalfa (Programa de Avaliação da Alfabetização do Estado de Minas Gerais) e é aplicado aos alunos de 2º, 3º e 4º ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa de Carvalho e Macedo, na íntegra, abrange uma parte de investigação documental sobre a matriz de referência do teste Proalfa, cadernos pedagógicos produzidos pelo Ceale (Centro de Alfabetização Leitura e Escrita), o *Cantalelé* (uma espécie de livro didático de alfabetização) e os resultados dos últimos anos do Proalfa. Porém, é a parte que coleta dados junto a um grupo focal, que foi contemplada no artigo que analisamos. O grupo focal foi constituído por professoras alfabetizadoras e a questão geradora era sobre o que elas pensam em relação ao Proalfa.

Para fundamentar à análise dos dados, as pesquisadoras se basearam nos conceitos de: reforma e mudança, propostos por Popkewitz (1997); táticas e estratégias, de Certeau (1994); polifonia e vozes, discurso de autoridade e internamente persuasivos, da teoria da enunciação de Bakhtin (1995).

Na primeira parte do artigo, elas comentam os conceitos de *discurso* (dialógico e polifônico, constituído de múltiplas vozes; um discurso pode ser de autoridade e o outro de persuasão, dessa forma, segundo as autoras, exclui-se "qualquer possibilidade de uma interpretação dicotômica do discurso produzido pelos professores nos grupos focais por nós investigados" (p. 551)); de *alfabetização* (processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico); de *letramento* (prática social); de *avaliação oficial*

[...] aquelas instituídas legalmente pelo poder público, em âmbito nacional e estadual, com enfoque nos sistemas de ensino, elaboradas externamente às unidades escolares, aplicadas em larga escala e com datas previamente determinadas, cujos resultados são sistematizados e publicados por entidades específicas e, geralmente, tendo em vista subsidiar a elaboração de políticas

públicas e intervenções pedagógicas. A avaliação oficial, para além desses aspectos, pode ser entendida como um dos dispositivos das propostas de reforma educacional [...]. (CARVALHO; MACEDO, 2011, p. 552);

de *reforma e progresso* (a reforma não pode ser entendida meramente como progresso, mas sim como transformação social e do poder; seria também, conforme referência de Popkewitz (1997), “parte do processo de regulação social”); e de *estratégias e táticas* (as estratégias são as

relações exteriores à escola, desencadeadas nas relações de poder às quais as escolas estão subordinadas, como, por exemplo, a execução do Proalfa. As táticas, em contrapartida, são caracterizadas pelas relações internas à escola, que, diante das estratégias circunscritas pelos sujeitos de poder, cria maneiras diferenciadas de agir, jogando com o que é imposto, sendo elas imprevisíveis e realizadas de acordo com a ocasião. (CARVALHO; MACEDO, 2011, p. 553)

Com o aporte teórico descrito, Carvalho e Macedo interpretaram as falas das professoras alfabetizadoras como agentes que poderiam interferir nos rumos das reformas, pois as reformas dependem, em parte, "das ideologias específicas do individualismo e da prática profissional" (POPKEWITZ, 1997, p. 22 *apud* CARVALHO; MACEDO, 2011, p. 553). Além disso, baseadas em De Certeau (1994), as autoras consideraram as professoras como consumidoras culturais não atônicas socialmente, ou seja, as professoras poderiam imprimir uma reação em relação à ordem vigente determinada pelas relações de poder (CARVALHO; MACEDO, 2011, p. 553).

Tendo em vista esse enfoque, as pesquisadoras observaram que as professoras passaram a trabalhar com os gêneros textuais indicados na matriz de referência do Proalfa e que por meio desse apoio superaram o antigo trabalho que vinham fazendo (p. 554). Isso significa que não reagiram negativamente ao apoio dos gêneros textuais. Também foi observado que as professoras se apropriaram do discurso (do governo) transmitido pelas avaliações do Proalfa, na medida em que passaram a entender o letramento apenas como trabalho com a diversidade textual (p. 555), e não como uma prática social.

Outro destaque do artigo está na concepção das professoras entrevistadas quando entendem que há uma relação de poder entre universidade e governo na legitimação de políticas públicas e que são essas articulações que conferem credibilidade ao discurso lançado pelo governo (p. 559).

Em relação a bater metas, houve certa pressão para que as professoras trabalhassem com vistas a obter os resultados no Proalfa: tiveram que “*entrar no molde*” do programa (p.

50, grifo da autora), buscar materiais, se prepararem mais (mesmo em condições desfavoráveis) (p. 560), elaborar provas semelhantes as do Proalfa, treinar os alunos (p. 561). Elas acataram a ideia de que se em um ano alcançaram a meta X, no outro, tinham que alcançar uma superior, ou seja, ignoravam as diversidades das turmas, alunos, etc., em prol das metas a serem atingidas (p. 555). Em outra ocasião as pesquisadoras coletaram relatos de como os professores das séries avaliadas são expostos diante os demais; eles são cobrados do porque não baterem a meta (p. 557).

Dentre as constatações, evidenciamos a seguinte:

Em síntese, as professoras assumem como um ponto positivo o discurso sobre alfabetização e letramento que está presente em torno da avaliação, mesmo reconhecendo que este circula muito antes de a avaliação ser implementada. (CARVALHO; MACEDO, 2011, p. 556)

Demos ênfase a essa constatação, pois defendemos que as avaliações oficiais conseguiram persuadir e dar um novo impulso às práticas docentes, interferindo sobre essas práticas e fazendo os professores as aceitarem. Parece que a persuasão das avaliações exerce um poder que até então não surtia efeito; parece que somente com o poder das avaliações os professores passaram a ouvir e executar algumas ações. É aí que reside nossa defesa de que com o poder das avaliações foi amplificado pelo poder da violência simbólica e, os professores foram "inculcados" e tiveram sua prática docente modificada.

Carvalho e Macedo também relatam que dependendo do lugar que ocupavam as professoras, ou seja, se eram supervisoras ou não, podiam, ou não, defender as ordens e normativas da secretaria de educação relacionadas ao Proalfa. Algumas professoras supervisoras aceitavam as ordens e entendia o Proalfa com bons olhos; talvez, por fazerem parte do processo, legitimavam o discurso do governo com mais facilidade (p. 560). Outras professoras, não supervisoras, resistiam às medidas do Proalfa por entenderem o programa como uma forma de controle sobre o trabalho docente ou como forma de avaliá-las (p. 556, 557). Também, algumas professoras enxergaram um efeito dominó do poder da avaliação: um gestor se impõe a outro, que se impõe a outro, que se impõe aos docentes, que se impõe aos alunos.

Outro ponto de destaque do artigo é a forma como as professoras entendem que estão sendo vigiadas: "Nota-se que os professores, desde a implantação do Simave, se sentem vigiados pela avaliação, fator provocado também pelo fato de a regulação ser inerente à política educacional." (p. 558). O controle sobre o trabalho docente fica ainda

mais patente quando chegam os resultados de cada professor. Até os pais começam a preferir aqueles professores que conseguem fazer a turma bater a meta no Proalfa (p. 558).

Carvalho e Macedo conferiram que as professoras já percebem os impactos do Proalfa em sua prática docente: o principal impacto foi a mudança de metodologia de ensino nas aulas, principalmente em relação à elaboração das avaliações internas, que ficaram em consonância com as avaliações oficiais; outro impacto se refere à metodologia das avaliações, que antes eram lidas para os alunos e, agora, as professoras deixam os alunos lerem sozinhos, assim como acontece no dia da prova do Proalfa; as professoras relatam que só começaram a mudar sua prática após a cobrança por parte do governo – as ações nas escolas, diante das dificuldades, demorariam mais para acontecer (p. 562).

Em resumo, as autoras concluem que, diante das estratégias de governo, os professores usam táticas sobre aquilo que lhe é imposto. As táticas variam de acordo com a legitimação conferida aos objetivos dessa política: para que as professoras concordem com o Proalfa, primeiro elas têm que estar convencidas de que dará certo; ao contrário, elas colocam em prática as táticas de resistência (p. 549).

Das considerações que fizemos ao artigo e à dissertação, algumas são fundamentais a nossa pesquisa e, portanto, vamos retomá-las:

- os professores, em geral, entendem que as avaliações oficiais são legitimadas por alguns de seus colegas, pelos seus gestores, pela equipe das secretarias de educação, pelo governo, por boa parte da sociedade e, inclusive, legitimadas pelos pais dos alunos. Essa característica atribui às avaliações um poder inabalável, livre de questionamentos. Como questionar algo que tem como finalidade a melhoria da educação? Como não fazer parte disso? Dessa forma, os professores têm se subordinado às condições impostas, têm praticado ações que visam melhores resultados em avaliações oficiais.
- os dois textos que analisamos citam formas de controle do Estado sobre a escola e um controle que recai, nomeadamente, sobre a prática docente. Na dissertação, o controle é explicado pela vertente bourdieusiana, mas o mesmo conceito é referenciado no artigo sem, no entanto, ter a denominação de simbólico.
- ambos autores observam nos enunciados dos seus entrevistados que existe pressão sobre o trabalho docente para que sejam atingidas as metas em avaliações oficiais e que eles aceitam, e até se responsabilizam, caso isso não venha acontecer. A nosso entender, essas consequências não são apenas resultados de um controle simbólico; elas são mais do que isso, são resultados de uma violência simbólica praticada sobre os professores. Há

relatos de constrangimento, de desmotivação, de subordinação, de desfeita (dos pais que não querem os seus filhos estudando com certos professores), de cobrança (colegas de trabalho que cobram dos professores que terão turmas avaliadas não deixarem a meta da escola cair), de responsabilização excessiva, de indução a falsas concepções (como exemplo, fazer os professores acreditar que se em um ano bateram a meta X, no próximo terão que melhorar, e que isso significa escola de qualidade), etc., tudo isso com o consentimento dos professores, ou seja, com o aceite à dominação do Estado e as suas políticas de avaliação. Isso vem da violência simbólica, uma violência que se aplica subliminarmente, que parece inerente ao meio em que se abriga, mas que não deixa de ser violência.

Na próxima seção, vamos trazer apontamentos de uma revisão bibliográfica que fizemos sobre a Revista Estudos em Avaliação Educacional. A revisão tem como foco a mesma temática que desenvolvemos até aqui. Esperamos que ela também possa gerar reflexões.

2.3 IMPLICAÇÕES DE AVALIAÇÕES OFICIAIS NA PRÁTICA DOCENTE: O QUE DIZEM PESQUISAS BRASILEIRAS

Durante a pesquisa por produções acadêmicas para compor esta seção, tivemos dois obstáculos: o primeiro era a quantidade de publicações veiculadas no Brasil que tratam sobre avaliação educacional; o segundo era como abranger trabalhos qualificados sobre esse tema.

Desse dilema, recorremos às revistas de alto impacto que publicam sobre avaliação em larga escala na/da Educação Básica no Brasil e essa opção acabou contemplando o que desejávamos: obter trabalhos qualificados – já apreciados por especialistas da área – e uma grande quantidade de publicações – com maior quantidade de trabalhos, as chances de encontrarmos aqueles para compor a seção, seria mais fácil. Então, escolhemos a revista

que mais publicou entre os anos 1990 a 1998⁴², segundo levantamento de Barreto e Pinto (2001)⁴³: a revista *Estudos em Avaliação Educacional*⁴⁴.

Após escolha da revista, decidimos as categorias que satisfariam os pressupostos de nossa pesquisa e que seriam utilizadas para seleção dos trabalhos da revista:

(A) *impactos de avaliações oficiais na prática docente (incluindo-se a responsabilização de resultados dessas avaliações à prática docente e mudanças ocasionadas a essa prática);*

(B) *concepções de docentes sobre as avaliações oficiais;*

(C) *avaliação sobre/ou de professores;*

(D) *violência simbólica relacionada à prática docente (ou na profissão docente).*

Contudo, essas categorias, que denominaremos de categorias-conceito, não aparecem expressas dessa forma nos trabalhos, o que nos levou a definir algumas entradas de busca, tais como: avaliação, professor (ou docente) e violência simbólica. Essas entradas foram lançadas na revista nas seções: assuntos, títulos e palavras-chave. A ordem das entradas foi: avaliação, depois professor (ou docente) e, por fim, a mais difícil de ser encontrada na revista, violência simbólica. Essa ordem respeitou o objetivo que traçamos, qual seja: investigar, no que diz respeito às **avaliações** oficiais, quais são os possíveis impactos que elas provocam na **prática docente**, e se os professores estão sujeitos à **violência simbólica** advinda dessas avaliações.

Conferimos, no entanto, que o termo violência simbólica não foi encontrado na revista e supomos dois motivos para isso: ou o conceito do termo não faz parte do escopo da revista, ou não foi submetido a ela. Independente do motivo, como não poderíamos descartar a discussão sobre esse tema, tentamos identificar quais das implicações e/ou impactos das avaliações oficiais, ocasionadas à prática docente, poderiam se revelar como ações ou consequências de uma violência simbólica.

E dando prosseguimento à pesquisa bibliográfica, encontramos na revista 332 textos entre artigos, palestras e comentários, compreendidos desde 1990 (criação da

⁴² Entre os anos de 1990 a 1998, a Revista *Estudos em Avaliação Educacional* (qualis A2 para área de Educação), publicou 92 artigos. Em segundo lugar, a outra que mais publicou, foi a Revista *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* (qualis A1 em Educação), com 49 artigos.

⁴³ Sabendo de levantamento já realizado por Barreto e Pinto (mesmo que o período não incluía os trabalhos mais atuais), optamos por utilizá-lo. Primeiramente, os esforços de autores que fazem esse tipo de trabalho deve ser reconhecido; segundo, que ao utilizar esse levantamento, pudemos observar o aumento em número de publicações na área de avaliação na revista selecionada.

⁴⁴ Objetivo da Revista: publicar trabalhos direta ou indiretamente relacionados com a questão da avaliação educacional, apresentados sob a forma de relatos de pesquisas, ensaios teóricos, revisões críticas, artigos e resenhas (ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 2015).

revista) até 2014, ou seja, 24 anos. Como podemos ver, a quantidade de material publicado pela revista *Estudos em Avaliação Educacional*, se multiplicou desde o levantamento realizado por Barreto e Pinto (2001).

Inicialmente, do total de textos encontrados, distribuímos entre os que discutiam a avaliação na/da Educação daqueles que citavam a avaliação de outros tipos de setores ou instituições. Restaram 315 materiais para continuarmos o procedimento. Então, dos 315, fizemos o recorte dos trabalhos que abordavam pesquisas sobre avaliação na/da Educação Básica, daqueles que a tratavam no/do Ensino Superior – Quadro 2.

Quadro 2: Artigos que citam o termo <i>avaliação</i>			
Revista	Avaliação de outros setores	Avaliação Educacional	
		Educação Básica	Ensino Superior
Estudos em Avaliação Educacional	17	227	88

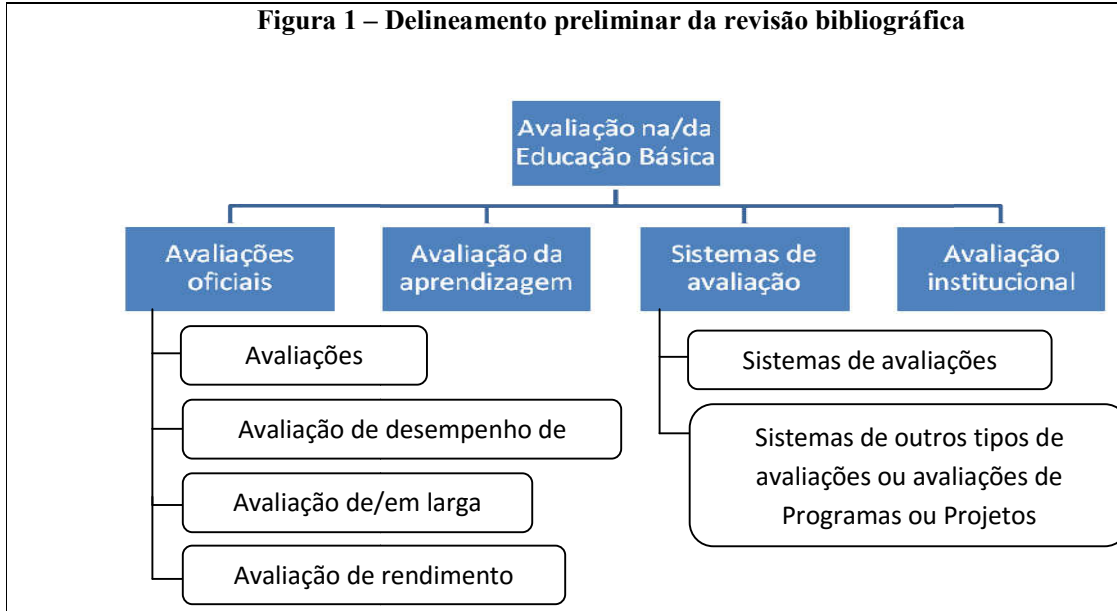
Os trabalhos que discutem qualquer tipo de avaliação com ênfase na/da Educação Básica são inquestionavelmente em maior quantidade, o que dificulta uma categorização rigorosa, pois nem sempre nos títulos ou palavras-chave desses trabalhos obtemos indícios do que procuramos. Por exemplo: devido às diferentes denominações dadas às avaliações oficiais, podendo ser chamadas de avaliações externas, avaliações de rendimento escolar, avaliações de desempenho, avaliações de/em larga escala, avaliação da aprendizagem, avaliação institucional, sistemas de avaliação, tivemos que separar esses temas conforme eram citados no título, palavras-chave ou resumo dos trabalhos.

Considerando que nesta pesquisa diferimos as avaliações oficiais das de aprendizagem (pois nem sempre uma avaliação oficial avalia aprendizagem) e também diferimos sistemas de avaliações oficiais para outros tipos de sistemas de avaliação (pois existem sistemas de avaliação elaborados pela própria escola, ou sistema de avaliação de projetos ou de programas, que não têm relação com as avaliações oficiais), definimos 4 categorias iniciais para classificar os trabalhos: avaliações oficiais, avaliação da aprendizagem, sistemas de avaliação e avaliação institucional.

Então, na medida que tivemos os 315 trabalhos em mãos, ao consultar os títulos, palavras-chave e resumos, fomos compondo o rol de categorias que esta seção irá apresentar.

Na Figura 1, segue recorte preliminar dos trabalhos.

Figura 1 – Delineamento preliminar da revisão bibliográfica



Fonte – A autora.

Vale notar que as denominações avaliações externas, avaliações de desempenho de alunos, avaliações de/em larga escala e avaliações de rendimento escolar⁴⁵, foram enquadradas no conjunto da categoria avaliações oficiais (na/da Educação Básica), pois as entendemos como sendo a mesma avaliação.

As avaliações institucionais foram categorizadas como aquelas que produzem seus próprios meios de avaliação, tais como: avaliação de um curso, de uma disciplina, de uma instituição de ensino, uma autoavaliação dos profissionais, avaliação de uma empresa.

Ainda, para facilitar a nossa triagem, consideramos mais 20 outras categorias, quais sejam: avaliação sobre/ou de professores⁴⁶; concepções de professores; impactos de avaliação ou repercussão de avaliações; avaliação formativa; avaliação e formação de professores; avaliação e/de currículos; avaliação de Projetos Políticos Pedagógicos; avaliação de alunos sobre seus professores; análise de dados estatísticos das avaliações; avaliação e rendimento escolar; avaliação e gestão educacional; políticas públicas de avaliação; estado da arte sobre avaliação educacional; avaliação de programas ou avaliação

⁴⁵ O termo “rendimento escolar” nem sempre remete aos resultados de avaliações oficiais. Então tivemos que ler os resumos dos trabalhos que citavam esse termo para termos a certeza se fazia referência às avaliações oficiais ou não. Dessa forma, os trabalhos que denominavam as avaliações oficiais com o nome de avaliação de rendimento escolar, ficaram junto à categoria “avaliações oficiais”. Os trabalhos que discutiram qualquer tipo de avaliação com o tema de fundo sendo o rendimento escolar, se enquadram na categoria “avaliação e rendimento escolar”.

⁴⁶ As categorias sublinhadas são as mais importantes para fins desta pesquisa.

de políticas públicas; estudos de trajetórias de avaliações educacionais; discussão sobre o conceito de avaliação e/ou sobre os elementos que a compõe; avaliação e qualidade do ensino ou avaliação e regulação escolar; instrumentos de medida ou instrumentos avaliativos ou critérios para uma avaliação ou metodologias para avaliação; modelos estatísticos para os dados advindos de avaliações; análise de resultados de alunos em avaliações.

No total, os textos foram classificados segundo 24 categorias, demonstradas no Quadro 3.

Quadro 3: Trabalhos sobre <i>avaliação na/da Educação Básica</i>	
Categoria	Revista
	Estudos em Avaliação Educacional
avaliações oficiais: avaliação de rendimento escolar, ou externa, ou de desempenho, ou de(em) larga escala	112
avaliação sobre/ou de professores	10
concepções de professores	18
impactos de avaliação ou repercussão de avaliações	21
violência simbólica	0
avaliação da aprendizagem	71
discussão sobre sistemas de avaliação	26
avaliação formativa	11
avaliação e formação de professores	18
avaliação e/de currículos	5
avaliação de Projetos Políticos Pedagógicos	0
avaliação de alunos sobre seus professores	4
análise de dados estatísticos das avaliaçs.	20
avaliação e rendimento escolar	20
avaliação e gestão educacional	9
políticas públicas de avaliação	30
avaliação institucional (ou de instituições)	19
estado da arte sobre avaliação educacional	4
avaliação de programas ou avaliação de políticas públicas	33
estudos de trajetórias de avaliações educacionais	7
discussão sobre o conceito de avaliação e/ou sobre os elementos que a compõe	61
avaliação e qualidade do ensino ou avaliação e regulação escolar	25
instrumentos de medida ou instrumentos avaliativos ou critérios para uma avaliação ou metodologias para avaliação	41
modelos estatísticos para os dados advindos de avaliações	5
análise de resultados de alunos em avaliações	19
TOTAL	589

Vale ressaltar que o total de trabalhos do quadro anterior excede à quantidade de 315 que abordam o tema “Avaliação da/na Educação Básica” na Revista Estudos em Avaliação Educacional, isso porque, muitos textos estão inseridos em mais de uma categoria.

Realizada a organização do Quadro 3, retiramos dele, para compor o Quadro 4, apenas os trabalhos que citaram o termo avaliações oficiais (ou suas denominações equivalentes). Porém, como muitos desses trabalhos também foram enquadrados em outras categorias, o Quadro 4 foi elaborado elencando a mesclagem: avaliação oficial + uma segunda categoria (simbolizado por avaliação oficial +).

Quadro 4: Trabalhos sobre <i>avaliações oficiais</i> relacionadas a <i>outras categorias</i>	
Mesclagem: avaliação oficial +	Revista
	Estudos em Avaliação Educacional
avaliação formativa	1
avaliação da aprendizagem	17
discussão sobre currículo	3
análise de resultados de alunos	13
análises de dados usando modelos estatísticos	12
concepções de professores sobre essas avaliações	4
avaliação sobre/ou de professores	3
formação de professores	3
gestão educacional	4
discussão sobre programas ou políticas educacionais	10
políticas de avaliação	20
trajetória das avaliações	3
sistemas de avaliação	11
relação com a avaliação institucionais	10
estado da arte sobre esse tema	2
discussão sobre esse conceito e suas premissas	24
sua relação com a qualidade do ensino ou com a regulação escolar	16
diferentes impactos ou repercussões em contextos escolares	20
instrumentos de medidas	23
modelos estatísticos para trabalhar com os dados advindos das avaliações (ET)	5
rendimento escolar	14
violência simbólica nesses contextos	0
TOTAL	218

Após a categorização do Quadro 4, selecionamos 27 trabalhos para enquadrar às categorias-conceito (A), (B) e (C). Os trabalhos serão apresentados em ordem alfabética pelo sobrenome do autor, data de publicação e respectiva metanálise (FIORENTINI & LORENZATO, 2006). A categoria-conceito (D) – violência simbólica relacionada à prática docente – como não foi encontrada no corpo do trabalhos, nem em títulos, palavras-chave ou resumos, será discutida ao analisarmos as outras categorias.

Então, de agora em diante, adentraremos à metanálise dos trabalhos, começando por aqueles classificados ao Eixo (A) + (D) – impactos de avaliações oficiais na prática docente (incluindo-se a responsabilização de resultados dessas avaliações ao trabalho

docente e mudanças que ocasionaram na prática docente) com possibilidade de serem consequências de uma violência simbólica.

2.3.1 EIXO A – D: IMPACTOS DE AVALIAÇÕES OFICIAIS NA PRÁTICA DOCENTE E POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS DE UMA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Para compor esse eixo, utilizamos a mesclagem *avaliação oficial + diferentes impactos ou repercussões em contextos escolares*. O objetivo da mesclagem foi de identificar trabalhos que relatassem impactos que vem ocorrendo na prática docente, bem como analisar se esses impactos poderiam se relacionar às avaliações oficiais e serem consequências de uma violência simbólica.

Após a triagem, selecionamos 19 trabalhos que, pela ordem alfabética, são: Amaral (2002), Arcas (2010), Bauer (2008), Bauer (2012), Bernardot (1996), Carvalho e Macedo (2010), Cerdeira et al. (2014), Dantas (2007), Gama (2006), Horta Neto (2014), Lammoglia e Bicudo (2014), Neubauer et al. (2006), Nunes (2003), Rosistolato et al. (2014), Silva et al. (1996), Soares (2003), Souza (2007), Vianna (2003), Vidal e Vieira (2011).

Dentre os trabalhos, alguns deles foram excluídos após identificarmos que não se tratavam de discutir sobre avaliações oficiais com impactos na prática docente. São eles:

- Amaral (2002) – trata de avaliação realizada ao Projeto Escola Plural (MG);
- Bauer (2012) – fala sobre a avaliação do impacto do Programa Letra e Vida (SP);
- Bernardot (1996) – apresenta texto-comentado sobre como executar uma avaliação de programas educacionais, mas sem apontar resultados;
- Gama (2006) – discute sobre a mudança epistemológica da avaliação no Programa Ciclos de Formação (RJ) e outros pontos que mudaram no sistema de ensino carioca, mas não aponta impactos explícitos à prática docente para podermos destacar nesta seção;
- Horta Neto (2014) – aponta os reflexos das avaliações educacionais em ações federais, como programas de capacitação docente e de gestão, e também aponta reflexos publicados pela mídia eletrônica, mas não trata, especificamente, da discussão de impactos das avaliações oficiais na prática docente;
- Neubauer et al. (2006) – texto de seminário sobre avaliação realizada aos Projetos Ciclo Básico, Jornada Única e Escola-Padrão (SP);

- Nunes (2003) – apresenta resultados sobre experimento com professores e alunos e sobre o que pensam os professores em relação à avaliação de aprendizagem, e não sobre avaliação oficial;
- Silva et al. (1996) – quando este texto é baixado da revista, aparecia outro no lugar, então, não o analisamos.
- Soares (2003) – discute e apresenta dados estatísticos que comprovam que o perfil dos professores e da sala de aula afetam decisivamente o desempenho de alunos em avaliações oficiais, mas não informa impactos das avaliações oficiais na prática docente;
- Vianna (2003) – apresenta um texto explicativo sobre as avaliações oficiais e outros tipos de avaliação, e alguns possíveis impactos que essas podem causar na prática docente. Mas não aponta resultados coletados que revelem os impactos, apenas conjectura sobre;
- Vidal e Vieira (2011), mostram como o IDEB tem condicionado o trabalho de escolas de algumas cidades do Ceará, mas não informa sobre impactos específicos à prática docente.

Dos autores restantes (8 no total), em geral, trabalharam com pesquisa qualitativa utilizando entrevistas e/ou questionários. Aplicaram esses instrumentos a membros escolares e/ou da Secretaria de Educação: coordenadores, ou supervisores, ou diretores, ou professores e/ou alunos. Todavia, nenhum dos artigos fez uma pesquisa somente com os professores que estão em sala de aula.

Vale lembrar, que os resultados apresentados pelos pesquisadores receberão um novo tratamento nesta pesquisa, pois serão interpretados à luz do conceito de violência simbólica, e mesmo que em alguns exemplos eles não pareçam ter relação com ela, podem estar relacionados indiretamente.

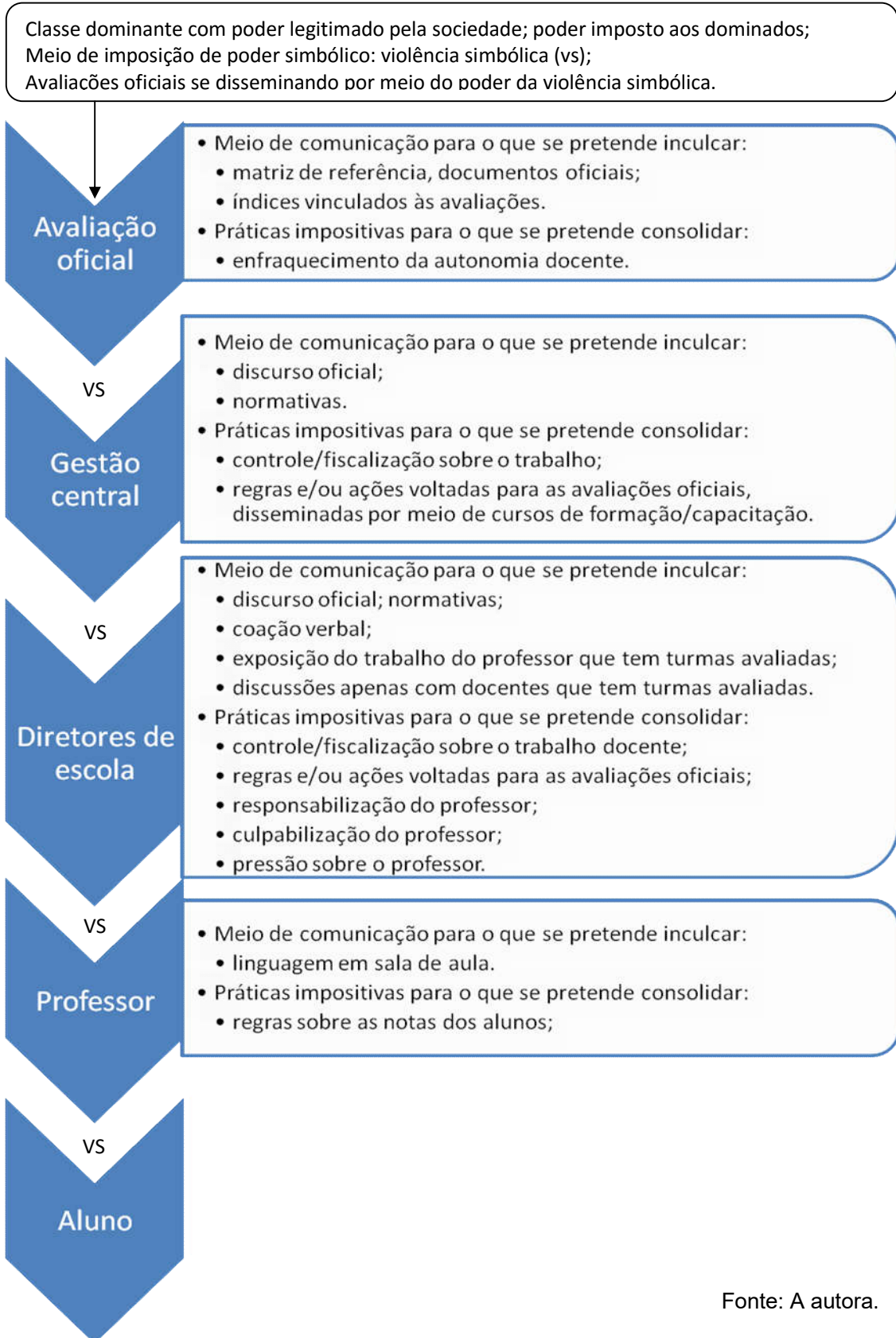
Por exemplo, quando lemos que a avaliação oficial modificou o currículo escolar, introduziu uma preocupação com o desenvolvimento das habilidades (ARCAS, 2010; BAUER, 2008) e competências dos alunos e induziu estratégias de ensino de professores (ARCAS, 2010; BAUER, 2008; CARVALHO, MACEDO, 2010), podemos dizer que houve uma violência simbólica para que essas ações fossem tomadas; que primeiramente a violência afetou o docente e com reflexos no currículo.

Dentro do campo educacional, na medida em que o discurso da classe de gestores se alinha ao discurso do Estado, torna-se visível as transformações curriculares de viés autoritário, em que a ordem das transformações "vem de cima para baixo". Apropriando-se do poder que lhe é legitimado (pela sociedade), os gestores impõem, junto ao Estado,

fatores que moldam as escolas, os professores e os estudantes. Dessa forma, os métodos de ensino dos professores têm que se adequar à proposta de gestão do Estado, as habilidades dos alunos e competências avaliadas são aquelas definidas pelos órgãos centrais do Estado, o tipo de escola que se quer propagar fica a critério do poder do Estado.

Nesse sentido, o que entendemos sobre a relação entre violência simbólica e avaliação oficial e impactos na prática docente é que o poder do estado avaliador tem se aproveitado do discurso bem aceito sobre as finalidades das avaliações oficiais para atingir o seu objetivo que é criar um novo paradigma de qualidade da educação, terceirizando as responsabilidades pelos resultados. Com um viés dissimulado, a avaliação se passa como panaceia da educação, mas por meio da violência simbólica atinge os professores e sua prática docente. O jogo é resumidamente desenhado da seguinte forma:

Figura 2 – Caminhos entre a violência simbólica e a prática docente



Fonte: A autora.

Em Arcas (2010), ao entrevistar coordenadores de escolas estaduais paulistas, encontramos alguns impactos ocasionados na prática docente advindos de avaliação oficial. Há informação, no artigo do autor, de que os professores utilizam os dados do SARESP durante o planejamento no início do ano escolar e no replanejamento do meio do ano, orientando na elaboração dos planos de ensino e de aula, para identificar as dificuldades dos alunos e saná-las.

Sendo assim, vemos que a normativa é usar os dados do SARESP para identificar dificuldades dos alunos e saná-las. Até esse ponto, o SARESP contribui com o professor e a escola. No entanto, o artigo ainda informa que escolas de São Paulo têm usado as provas do SARESP como modelo para as avaliações internas (feitas pela escola), a fim de preparar e treinar os alunos para as habilidades que serão cobradas na avaliação oficial. Diante desse novo fato, as dificuldades identificadas pelo resultado do SARESP não são fidedignas, já que os alunos são treinados ao que deseja a gestão da escola.

Apenas pela contraposição dos dois fatos apontados, vemos que as normativas impostas pela gestão limitam a autonomia do professor sobre a condução das suas aulas e também reduz a aprendizagem dos alunos à arbitrariedade da gestão, o que significa formas de poder simbólico: autoritarismo e subordinação.

Para o autor, tornar as avaliações internas semelhantes as do SARESP, acaba acomodando as práticas avaliativas internas da escola, o que pode limitar conteúdos a serem ensinados. Para nós, a conformação incitada por essa orientação pedagógica não se reflete apenas em limitar conteúdos a serem ensinados, mas em limitar o esforço docente em ampliar suas técnicas de avaliação. Podemos dizer que essa conformação pós SARESP foi desencadeada por uma ação de violência simbólica, visto que não fosse o SARESP e seu poder simbólico sobre a escola, a conformação poderia nem existir e os professores poderiam ser mais criativos em suas avaliações.

Mas apesar do risco à conformidade – efeito de uma violência simbólica – , Arcas (2010) registra em seu artigo que as avaliações internas podem provocar reflexão entre os professores, pois são elaboradas em conjunto entre aqueles que ministram as disciplinas cobradas no SARESP e, sendo assim, permitem a troca de experiências do que está se ensinando e sobre as dificuldades dos alunos. Entendemos que esse ponto positivo, de troca de ideias, pode levar os professores a enxergarem o SARESP de forma crítica, inovando seus métodos avaliativos, não somente se baseando no modelo SARESP.

Outra pesquisa que também apresenta depoimentos de servidores educacionais, que trabalham com a avaliação SARESP e estão relacionados à Secretaria de Educação (SEE – SP), é a realizada por Bauer (2008). De modo geral, pelo artigo dessa autora, conseguimos identificar uma lacuna entre o trabalho das equipes coordenadoras do SARESP/SEE e o que é realizado nas escolas.

Há relatos das coordenadoras do SARESP/SEE, que trabalham com relatórios específicos dessa avaliação, de que todo material é repassado às coordenadorias subsequentes, e que essas repassam às escolas, e de que após esse encaminhamento, as escolas trabalham com base nos resultados do SARESP. Contudo, relatos de diretores e supervisores das escolas demonstram que esses relatórios não chegam até eles, ou quando chegam, são de difícil interpretação. Pelos depoimentos, é possível identificar que os diretores e supervisores são mal informados e orientados sobre o uso dos resultados do SARESP. Além disso, são cobrados a planejar ações com base nesses resultados mesmo desconhecendo como fazê-lo. Isso mostra que a imposição e controle do SARESP sobre o que deve ser realizado nas escolas acontece sobremaneira pelas coordenadorias do SARESP/SEE, no entanto, essas coordenadorias que impõem e esperam por ações, não cumprem com o papel de orientar as escolas em suas dificuldades de lidar com os resultados.

Evidentemente, a falta de orientação gera angústia à gestão e aos professores que estão em atividade na escola. Gera preocupação em não saberem o que fazer com os relatórios de resultados das avaliações externas, estresse por terem que superar obstáculos sem mesmo saber como. Diante dessas consequências, enxergamos a manifestação de uma violência simbólica, pois ações de cobranças são instituídas e reafirmadas pela gestão central de um Estado sem o devido compromisso da contrapartida (de assessoria e apoio às escolas).

Até podemos concordar com Bauer (2008) – quando ela diz em seu texto – de que parte da dificuldade de se trabalhar com os resultados do SARESP possa vir da precária formação inicial dos professores, pois certamente não estudaram sobre avaliações externas e/ou seus relatórios, nas faculdades. Porém, uma vez detectado que os professores encontram dificuldade em interpretar os dados do SARESP, por que não são socorridos pela gestão superior do Estado? Por que os poucos cursos que lhes são oferecidos não são suficientes?

Assim como Bauer (2008), Carvalho e Macedo (2010), também coletaram informações junto a coordenadores escolares. Quiseram detectar as concepções que as coordenadoras possuíam a respeito do Proalfa (MG) e acabaram observando uma polifonia no discurso das coordenadoras da Secretaria de Educação (MG).

As autoras detectaram que algumas coordenadoras aprovavam o Proalfa, mas que outras, nem tanto. Independente da aprovação, o Proalfa continuava sendo executado em todas as escolas, ou seja, o discurso oficial e imposição dos dirigentes educacionais do Estado eram visíveis. Elas também detectaram indícios de impacto na prática docente, tais como: alteração na metodologia de aula e nas avaliações internas (agora, consoantes ao que é cobrado no Proalfa), treinamento dos alunos e interferência do aplicador no momento de realização do teste (p. 253).

Segundo elas, as decisões da Secretaria de Educação de Minas Gerais funcionam da seguinte forma: as decisões político-pedagógico-administrativas são definidas no órgão central e repassadas por meio de reuniões técnicas às coordenadoras de 46 unidades regionais do Estado que, por sua vez, orientam os profissionais das escolas (diretores, supervisores, professores), levando assessoria sobre políticas educacionais supostamente construídas e reconstruídas pela gestão central. Não obstante, além de assessorar, as coordenadoras também controlam a execução dessas políticas, não só observando os seus resultados, mas o processo como um todo (p. 260, 261). Então observamos que tal condução do sistema de ensino mineiro, diferentemente do caso detectado por Bauer (2008), é uma condução que orienta as escolas até o final do processo da avaliação externa.

Entretanto, orientar e supervisionar as ações advindas do Proalfa não significa que o processo dessa avaliação obtenha sucesso ou seja positivo. Por exemplo, quando Carvalho e Macedo (2010) observaram que o processo do Proalfa era supervisionado em seu todo, observaram também maior controle da gestão central sobre as escolas, a tal ponto de muitos professores de escolas desconhecem ou não aceitam o Proalfa, mas terem que participar do processo do começo ao fim (p. 262).

As autoras também descrevem que as coordenadoras da Secretaria de Educação entendem o Proalfa como instrumento de autoavaliação do professor, para que esses busquem melhorias na sua prática. Isso preocupa, pois se o Proalfa não se presta a esse fim, está tendo seu objetivo comprometido, deturpado. Além disso, essa concepção adotada pelas coordenadoras espera dos professores uma avaliação de si mesmos com base

nos resultados do Proalfa. Por incrível que pareça, os professores devem fazer essa autoavaliação mesmo não concordando com o processo do Proalfa.

Com base no conceito de violência simbólica, os professores do Estado mineiro estão sujeitos e se sujeitando – conscientemente ou não – às medidas e ações impostas pelo processamento do Proalfa, ou seja, estão "absorvendo" a violência simbólica cometida a eles. Prova disso, para os professores que não aceitam tal processamento, nem mesmo podem se negar a sujeição.

Seguindo à metanálise dos artigos, e destacando resultados similares aos anteriores, Cerdeira et al. (2014) nos chama atenção pois mostram um posicionamento bem taxativo em relação às avaliações oficiais. Para os autores, as políticas de avaliações podem causar “efeitos perversos”, sobretudo quando estão associadas a políticas de responsabilização, tais como: a perda de aulas em função do excesso de testes; o foco no treino para a prova, e não no processo de ensino-aprendizagem; o investimento somente em alunos com chance de elevar o desempenho e o estímulo para que alunos com baixo desempenho faltem às provas (famoso *gaming*) (p. 203).

Ao escolherem, para coleta de dados da pesquisa, professores e gestores de duas redes municipais de ensino do Estado do Rio de Janeiro, Cedeira et al. (2014) tiveram contato com profissionais que conhecem avaliações oficiais das três esferas educacionais: nacionais, estaduais e até municipais. Observaram que o impacto de algumas dessas avaliações tem realmente interferido na prática docente. Basta vermos um dos relatos coletados pelos autores, o qual mostra como recai ao professor a culpa pelos resultados nessas avaliações:

Está havendo uma cobrança, estão cobrando tudo, o que tem de diretor preocupado em perder não é mole [...]. Pior são os outros professores: “Fulano, você vai dar nota baixa para turma? Eu vou perder o 14º por tua culpa”. (Prof-Rio-BD). (CERDEIRA et al., 2014, p. 213, grifo da autora)

Verificamos, durante nossa análise acerca da pesquisa de Cerdeira et al., que independente do tipo de avaliação, se municipal, nacional ou estadual, a culpabilização sempre acontece ao professor. Contudo, outras consequências dependem do tipo de avaliação: algumas avaliações impulsionam o trabalho em equipe, tiram os profissionais da comodidade e inércia; por outro lado, outras obrigam que seus resultados se tornem as notas bimestrais escolares e com isso desmotivam os professores a fazerem as intervenções

necessárias sugeridas pelas suas próprias avaliações de aprendizagem, levando alguns professores a pararem de elaborar suas próprias avaliações.

Isso quer dizer que, conforme as características e imposições das avaliações oficiais, há um tipo de violência simbólica sendo veiculada, que ora culpa, responsabiliza, acomoda, cobra, pressiona, até traumatiza os professores. Por outro, entre uma consequência e outra, pode haver motivação e inovação das condutas dos professores e outros profissionais da educação.

Verifiquemos em outros exemplos como o perfil da avaliação oficial pode interferir na prática docente. Vejamos a Avaliação da Aprendizagem (BA) discutida por Dantas (2007). Ela serve para instrumentalizar as unidades escolares com diagnóstico realizado a cada 200 horas letivas, depois disso, permite que os problemas detectados sejam solucionados ainda no mesmo ano escolar. Para isso, a avaliação conta com os professores e diretores da escola, ou seja, tem o perfil de integrar tais profissionais ao seu processo. Porém, vejamos o que Dantas (2007) revela.

A autora relata que os professores cumprem com tarefas para que o diagnóstico da Avaliação da Aprendizagem seja encontrado. Eles elaboram avaliações internas semelhantes às externas, treinam alunos para o diagnóstico melhorar, corrigem as provas da avaliação externa e preenchem os formulários após a prova da avaliação externa. Todavia, os diretores das escolas, que deveriam solucionar os problemas detectados, deixam a desejar (p. 64).

Isso demonstra que o trabalho do professor, além de ser modificado pelas tarefas impostas pelas avaliações externas (quer eles queiram ou não participar disso), ainda tem seu trabalho esvaziado pelos diretores, pois devido o despreparado e/ou descompromisso por parte desses diretores, as soluções não são encontradas. Segundo Dantas (2007), esse fato acontece porque os diretores esperam demais dos gestores da Secretaria de Educação.

Vemos, pelo trabalho de Dantas (2007), que os professores realizam um trabalho solitário, que não chega a um fim adequado; isso pode ser um indício de descaso para com esses profissionais. Em outras palavras: a violência simbólica, desencadeada pelos procedimentos da avaliação externa, obriga os professores a participar de um processo que desconsidera o que fazem, também desconsidera o retorno aproveitável que poderia trazer à escola.

Em outros casos, o trabalho do professor com as avaliações externas pode não sofrer com o descaso, mas sim, com a punição.

Conforme Lammoglia e Bicudo (2014), membros da equipe escolar (alunos, professores, diretores, coordenadores) que foram entrevistados por elas, revelaram, em relação ao SARESP, que o mesmo serve para avaliar os professores e não os alunos; pune os professores; mostra o que os professores estão ensinando. Além disso, também declararam que, oficialmente, o SARESP verifica a transformação da educação, mas o objetivo real está obscuro; que se usa os resultados apenas politicamente; que verifica como a escola está incorporando os métodos e materiais de uso obrigatório; que mostra a reputação da escola. Com isso, fica evidente que os membros da equipe escolar se sentem pressionados, insatisfeitos e confusos em relação ao verdadeiro sentido do SARESP; sujeitos a uma situação imposta, uma situação de violência simbólica vinda do SARESP.

Mas não somente o SARESP tem provocado impactos na prática docente ou efeitos de violência simbólica. No artigo de Rosistolato et al. (2014), podemos identificar mais um caso.

Rosistolato et al. (2014) coletaram declarações de gestores municipais de uma cidade do Rio de Janeiro acerca das avaliações externas realizadas no Estado. Pelas declarações, os autores detectaram um “efeito dominó” em que um conjunto de cobranças sucessivas, conforme posição hierárquica dos gestores, vão sendo encaminhadas para melhorar o desempenho das escolas, bem como, vão sendo desenvolvidos “jeitinhos” e estratégias orientadas em aumentar os índices escolares nas avaliações externas. O efeito dominó, por sua vez, segue um ordenamento: os gestores centrais ou das Secretarias de Educação sofrem pressões, então eles pressionam gestores intermediários que, por sua vez, cobram dos gestores de unidades escolares, que, ao final, exigem dos professores (ROSISTOLATO et al., 2014, 104).

Conforme os autores colocam, o professor é a peça final do efeito dominó. Para nós, professores e alunos são as peças finais, ambos sofrerão uma violência simbólica por uma busca de resultados em avaliações externas. No entanto, o professor sofrerá uma violência diferente da do aluno, pois os gestores superiores tendem a cobrar resultados dos professores como um patrão cobra dos funcionários, não podendo exercer esse mesmo poder sobre os alunos. É desse efeito que resulta a autorresponsabilização e a culpabilização dos docentes; além da sensação de trabalharem solitariamente em um universo rodeado de pressão, ainda sofrem pelos baixos resultados de seus alunos.

Segundo Rosistolato et al. (2014, p. 81), se houvesse formação dos gestores para se trabalhar com os dados das avaliações externas, muitas estratégias que reforçam as

cobranças sobre os professores, poderiam ser evitadas, não se produziria índices artificiais de sucesso e se trabalharia com uma abordagem mais fidedigna dos resultados. Para eles, o desconhecimento em lidar com os dados das avaliações e seus respectivos resultados é que geram interpretações e um processo de gestão equivocado. Para nós, estendendo essa constatação de Rosistolato et al., diríamos que a má gestão gera os efeitos de violência simbólica.

Percebemos assim, pelo artigo de Rosistolato et al. (2014), Bauer (2008) e Lammoglia e Bicudo (2014) de que há evidências de que as avaliações externas e os índices educacionais têm sido processados no Brasil sem o conhecimento necessário de gestores e professores sobre a interpretação dos resultados. Isso tem gerado lacunas visíveis, lacunas que implicam em cobranças exacerbadas e possível violência simbólica.

Outro ponto que queremos destacar, e que pode gerar violência simbólica e produzir um impacto na prática docente, é a discordância entre gestores das Secretarias de Educação e a equipe escolar (BAUER, 2008; ROSISTOLATO et al., 2014). As declarações não convergem no sentido dos trabalhos que são realizados durante o processo final das avaliações: gestores centrais dizem que as escolas realizam várias ações assim que obtêm os resultados, mas os profissionais da escola dizem que não conseguem interpretar os dados e promover ações de qualquer natureza. Sendo assim, corre-se o risco de ações efetivas e positivas – como resolver problemas detectados pelas avaliações oficiais – ficarem no vácuo e, ações subordinadas e que podem atrapalhar a aprendizagem – como treino de alunos, muitos simulados com conteúdos limitados –, serem as mais executadas.

Independente do que ocorrer, avaliando todos os artigos citados até aqui, observamos que alguns professores são os responsabilizados pelos resultados dos processos avaliativos; são culpados pelos seus gestores, pais e a sociedade em geral. Dessa forma, muitos professores passam a acreditar e a incorporar a autorresponsabilização pelos resultados de avaliações externas; também começam a se culpar, demonstrando atitude de cumplicidade às imposições e extorsões a que são submetidos, ou seja, aderem à crença de que são os verdadeiros culpados pelo resultado do processo. Estando nessa situação, muitos professores, sujeitos a um poder simbólico e a uma ação mais impositiva: a violência simbólica.

Vale lembrar que, durante todo processo de uma avaliação oficial, a violência simbólica pode ser praticada pelos gestores centrais aos diretores escolares, de diretores

aos professores, de professores aos alunos, entretanto, estamos concluindo que os diretores escolares são os que mais exercem essa violência, pois o alvo *professor* é o sujeito mais próximo do aluno e deste depende, em última análise, a nota da avaliação.

Vejamos um pequeno exemplo de como os professores, mesmo fazendo o melhor pela escola e alunos, ainda são alvo de algo que deu errado nas avaliações:

Porque a nota da [escola] L. era 3.0. Em 2007, foi 4.3 [...]. Aí, agora, a meta era atingir 3.4. Nós atingimos 4.2, 40%. Aí, os professores disseram: “Nós crescemos demais”. Quer dizer, em 2013, de 4.2 vai ter que chegar a 4.6, aí, talvez, não vai conseguir e não vai receber o 14^o. [...] “Vocês tinham que ter ensinado só um pouquinho para crescer só um pouquinho, para não crescer muito” (gestor de uma escola municipal). (ROSISTOLATO et al., 2014, p. 103)

Verificamos que o gestor, ao querer manipular o processo das avaliações, inclui os professores em suas manipulações. Isso quer dizer que a escola tenta controlar o crescimento de suas notas em avaliações oficiais, não porque buscam melhorar cada vez mais o processo de ensino e aprendizagem, mas porque visam bonificações (ROSISTOLATO, 2014; RAVITCH, 2011). Então, gestores como esse, solicitam aos professores que avisem alguns estudantes, com maiores dificuldades de aprendizagem, que não compareçam à escola no dia da prova, e também avisam os professores para intensificarem o trabalho junto aos alunos mais preparados. Resumindo, vemos isso como uma deseducação, pois a mensagem que nos passa é que algumas atitudes são permissíveis para se alcançar resultados em avaliações oficiais, como delimitar e redirecionar o ensino e aprendizagem, ou excluir alunos de vivências escolares, ou até limitar o ingresso de alunos em algumas instituições de ensino.

Por outro lado, a pesquisa de Souza (2007) nos dá um exemplo de como Programas de avaliações oficiais, como o de Minas Gerais (Programa de Avaliação da Escola Pública Estadual de Minas Gerais), puderam contribuir para o crescimento escolar.

Segundo a autora, os idealizadores do Programa, e especialistas da Secretaria de Educação, comentam que os professores da rede pública puderam participar na elaboração de objetivos, tabelas de especificações/matriz de referência e itens da prova, com o intuito de desenvolver a competência dos profissionais. Isso representou, de acordo com os idealizadores, um aperfeiçoamento técnico dos professores.

Eles também declararam que os professores procuraram escolas com os melhores resultados para trocar experiências com colegas. Assim, dizem os especialistas da Secretaria, os professores puderam aprimorar sua competência, principalmente na prática

de avaliar, dedicando tempo e esforços para alcançar melhores resultados nas avaliações (SOUZA, 2007, p. 83).

Vemos que a pesquisa de Souza trouxe uma perspectiva positiva do impacto das avaliações oficiais na prática docente, embora tal impacto – crescimento técnico sobre avaliações – não tenha sido declarado pelos próprios professores.

Dessa forma, podemos concluir que algumas avaliações oficiais conseguem chegar a consequências positivas para as escolas, ainda que outras ajam por meio da violência simbólica. Diante da necessidade de saber o que acontece em cada situação, é preciso que as pesquisas comecem a investigar junto aos professores as consequências dos processos, pois basear na concepção e fala dos gestores pode não revelar a gravidade de um ato negativo ou o êxito máximo de um ato positivo.

2.3.2 EIXO B – D: CONCEPÇÕES DE DOCENTES SOBRE AS AVALIAÇÕES OFICIAIS E INDÍCIOS DE VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Para o eixo B – D, utilizamos a mesclagem *avaliação oficial + concepções de professores sobre essas avaliações*. A nossa intenção foi obter informações de como os professores em sala de aula, que têm turmas sendo avaliadas, se sentem em relação às avaliações oficiais; como as compreendem; que críticas fazem sobre elas.

Enquadraram-se a essa mesclagem, 4 artigos. Pela ordem alfabética, são: Bernardot (1996), Carvalho e Macedo (2010), Fernandes et al. (2010) e Yazbeck (2007).

Dentre os trabalhos, Bernardot (1996), Carvalho e Macedo (2010) e Yazbeck (2007) foram descartados. O primeiro, como dissemos na introdução do eixo A – D, trata-se de um texto redigido para palestra, que apresenta características de avaliações de programas educacionais, mas não aponta resultados de pesquisa. O segundo, já analisado no eixo A – D, embora cite o termo prática docente e professor, não traz concepções de professores, mas sim, de mediadores/coordenadores que viabilizaram o processo de avaliação Proalfa. O último trabalho, o de Yazbeck (2007), apresenta pesquisa realizada com professores-pesquisadores. Buscou captar a opinião dos pesquisadores em relação à trajetória dos temas estudados na sociologia da educação, a correspondência entre as questões levantadas pelas pesquisas educacionais, o uso dos resultados das avaliações externas, como também a possível influência dos resultados dessas avaliações na

implantação das políticas públicas. Diante do contexto de tal pesquisa, podemos observar que não tratou de opiniões e/ou concepções de professores que atuam nas salas de aula das escolas, tampouco, tratou sobre impactos na prática docente.

Já o artigo de Fernandes et al. (2010) traz algumas informações sobre conhecimento de docentes em relação às avaliações em larga escala, embora o objetivo principal do estudo tenha sido calcular estatisticamente a associação entre desempenho dos alunos e esse conhecimento dos docentes. Então, sobre o resultado da associação, mostrou que a importância atribuída pelos professores às avaliações em larga escala, apresenta um efeito positivo e significativo sobre o desempenho dos alunos (FERNANDES et al., 2010, p. 587).

Sobre o conhecimento dos professores em relação às avaliações, o estudo identificou duas vertentes de respostas: (i) em um extremo, estariam os professores mais receptivos à aplicação dos testes, os mais informados, que mais discutem e utilizam os resultados das avaliações, e, também, os mais sintonizados com os objetivos e formas de tais avaliações; (ii) no outro extremo, estariam os professores mais resistentes à aplicação dos testes, os mais inconformados e críticos dos resultados e, provavelmente, os menos conhecedores dos objetivos de tais avaliações (FERNANDES et al., 2010, p. 588).

Não podemos dizer que o artigo de Fernandes et al. acrescenta algo para nossa pesquisa, pois as informações divulgadas em relação ao conhecimento dos professores sobre as avaliações em larga escala apenas confirmam duas vertentes já presumíveis. Entretanto, podemos entender que os professores do extremo (i) podem ser informados e bem instruídos em relação às avaliações em larga escala. Assim, equilibram sua prática docente conscientes do que fazem entre ela e as avaliações externas. Por outro lado, os professores do extremo (i) também podem ser sujeitos que sofrem uma violência simbólica e por isso são receptivos aos testes oficiais e se utilizam deles para conduzir sua prática docente.

Em relação aos professores do extremo (ii) também supomos duas condições: os professores são desinformados e criticam, sem conhecimento de causa, as avaliações oficiais; são alienados do processo, então quando são obrigados a se envolver, nem mesmo percebem uma ação de violência simbólica, apenas executam tarefas, mesmo contrariados. Também por outro lado, os professores podem ser resistentes porque percebem ação de uma violência simbólica que advém das avaliações externas e, nesse caso, criam estratégias de resistência aos processos avaliativos, como por exemplo, fraudam as avaliações.

Portanto, tanto um extremo como o outro, pode haver professores sujeitos a uma ação de violência simbólica. Mas com o trabalho de Fernandes et al. não pudemos ir além de supor conjecturas.

2.3.3 EIXO C – D: AVALIAÇÃO SOBRE/OU DE PROFESSORES E SUA RELAÇÃO COM A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

O eixo C – D é mais direto em sua proposta. Trata de averiguar se os professores que se sentem avaliados pelas avaliações oficiais demonstram indícios de que essa condição resulta de uma violência simbólica.

Também buscamos verificar se dentre as avaliações oficiais aplicadas aos alunos, existem as que também avaliam os professores. Nosso propósito foi analisar se o objetivo dessas avaliações tem relação com a violência simbólica.

Com essas perspectivas, fizemos a metanálise de 2 trabalhos que foram classificados no eixo C – D: Gatti (2011) e Grego (2012). Vianna (1993) também foi classificado ao eixo C – D, mas como discutiu a relação professor-aluno-avaliação de rendimento escolar⁴⁷ e não tratou da discussão que propomos ao eixo, excluímos esse trabalho da metanálise.

Iniciando por Gatti (2011, p. 77), vemos que a autora propõe uma reflexão sobre como a avaliação de docentes vem sendo colocada nas discussões da área de educação, lembrando que os processos avaliativos possuem uma associação entre suas finalidades específicas e o conjunto de valores, atitudes e comportamentos dos próprios avaliadores.

Ao explorar a discussão sobre as avaliações de professores, Gatti (2011) se reporta à questão da qualidade: quem determina o padrão de qualidade; qual qualidade serviria para avaliar os professores. Nesse contexto, ela faz uma crítica às avaliações que descartam, dos referentes categoriais: as realidades locais específicas para o exercício da docência, a própria formação dos docentes e avaliadores e a cultura regional/local, ou seja, categorias que influenciam no grau de qualidade. Além disso, chama atenção para questões pertinentes que poderiam ser feitas aos professores – durante o processo de avaliação – para se coletar a compreensão de qualidade, tais como: o que você entende por escola; do

⁴⁷ Vianna (1993) chamou de avaliação de rendimento escolar o que entendemos por avaliação interna, ou seja, aquela elaborada pelo professor na sua atuação profissional.

papel social e local da escola; o que você entende por qualidade institucional; por qualidade de ensino e aprendizagem?

Por isso, Gatti (2011) faz um alerta para os modelos de avaliações de professores desprovidos de sentidos aos professores; avaliações que não criam uma relação de troca entre avaliação-docência e muitos menos se embasam em um conceito bem definido de qualidade. Ela exemplifica sua colocação remetendo aos próprios resultados de avaliações de desempenho escolar, que mostram não haver melhoras nas escolas. Isso significa que as avaliações desprovidas de sentido para os gestores, docentes, pais e alunos, não irão atingir o êxito educacional enquanto não houver interlocução adequada entre avaliação-escola-professor (p. 83).

Gatti continua sua crítica às políticas educacionais que pretendem desencadear processos de mudança em cognições e práticas de professores usando de avaliações que só oferecem informações, provocações e conteúdos e que trabalham apenas com a racionalidade dos profissionais. Ela coloca que

é muito simplista a noção de que um impacto informativo, ou um resultado numa escala avaliativa, será suficiente para melhorar ou modificar conceitos e práticas ligados ao trabalho profissional de professores. Por exemplo, é simplista a concepção que resultados divulgados de avaliações diversas de redes, por si, provoquem mudanças reais. Essa concepção não dá conta da complexa dinâmica sociopsicológica envolvida nas relações entre conhecimento, valores, atitudes e ações. (GATTI, 2011, p. 84)

Sobre os extratos que destacamos de Gatti (2011), principalmente a citação anterior, concordamos que somente divulgar os resultados das avaliações externas não seja suficiente para surtir mudanças reais nas escolas, no sentido de melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido pelos professores, melhorar o gerenciamento da gestão ou melhorar a qualidade da aprendizagem. No entanto, os resultados conseguem surtir um efeito sobre os gestores e professores que os fazem treinar alunos para as avaliações externas, que os fazem mudar práticas de ensino, que os fazem selecionar certos conteúdos que são cobrados em detrimento de outros que não são, etc., ou seja, os resultados, por si só, surtem mudanças, mas tais mudanças nem sempre são positivas.

Essas mudanças interferem na prática docente de forma incisiva, muitas vezes acionada por meio de violência simbólica, a contragosto dos professores, em prazos rígidos e estabelecidos, com imposições de uma rede hierárquica de gestores, como mostram artigos já apresentados.

Além de mudanças motivadas por resultados, também há mudanças quando se avalia os professores.

Grego (2012) aponta perspectivas dos atuais processos avaliativos que tiveram como pano de fundo avaliar os professores.

Ao apurar o traçado histórico brasileiro de processos avaliativos educacionais, Grego (2012) nos introduz em uma rede de reflexões. No período militar de 1971 a 1982, a autora comenta que pela primeira vez a avaliação do rendimento escolar se situa como elemento básico de regulação social do trabalho educativo. A ênfase do ensino foi colocada na expansão quantitativa do sistema, o que tornou natural a obtenção de maior rendimento com a menor aplicação de recursos. O reflexo disso foi de que *qualidade* passou a ser entendida como *quantidade, eficiência e eficácia*; avaliação do rendimento escolar foi entendida como mecanismo de controle da qualidade de ensino, engendrando práticas estruturais e socializadoras do pensar e do fazer docente (GREGO, 2012).

No plano estadual, a exemplo da reforma educacional do Estado de São Paulo (ainda na década de 1970), a sistemática das avaliações externas passaram a implicar no trabalho pedagógico da escola e do professor. A adoção do modelo pedagógico de orientação positivista colocou o trabalho docente em submissão à racionalidade técnica, em que se subentendia que fixado um corpo de conhecimentos científicos para o professor ministrar, as atividades educacionais poderiam ser avaliadas e delas derivariam novas práticas educacionais (GREGO, 2012, p. 66).

Com essa perspectiva, Grego destaca que o professor era expropriado do poder de opinar sobre questões estruturais escolares, sendo o trabalho docente sempre subordinado a uma visão técnica, em que ensino e a aprendizagem eram vistos como elementos de um sistema que seria controlado externamente por meio das avaliações, e através do qual os objetivos preestabelecidos poderiam ser atingidos com sucesso, mediante treinamento dos professores para seguirem um conjunto de procedimentos ou técnicas de ensino cientificamente comprovados (p. 66–67).

Nesse sentido, surgiram vários cursos de formação continuada para treinar professores, principalmente com vertentes comportamentais, os quais tinham a finalidade de disciplinar os professores à subordinação.

Portanto, os professores foram conduzidos à avaliação, a qual pode ter gerado situações inconvenientes à classe docente, até mesmo incitando a violência simbólica da gestão sobre os professores para aprimorarem suas técnicas e práticas docentes.

Após esse período, outras tentativas de reformas também foram submetidas ao ensino, tais como: o Ciclo Básico e o Projeto Educacional Escola-Padrão. O primeiro, por ser conhecido pela não reprovação de alunos de séries iniciais; o segundo, pelo impulso dado às escolas para elaborarem seus próprios projetos pedagógicos. Embora tenham sido tentativas para melhorar o sistema educacional, os professores continuaram como executores de tarefas e alheios do processo elaborado pelo governo, o que os incomodavam muito, pois não podiam participar do processo e nem mesmo se opor às ações impostas pelo governo.

Segundo com essas tentativas de reforma, o Estado de São Paulo, no período de 1995-2002, intensificou suas políticas de avaliação que visavam aferir ineficiência e ineficácia. Foram reforçadas medidas de avaliação de aprendizagem e de avaliação institucional e o Projeto Escola-Padrão foi extinto (p. 73).

Segundo a autora,

No conjunto, essas medidas se constituíram, efetivamente, em um fator de socialização e regulação do pensamento e da prática avaliativa do professor, visto que acabaram por retirar-lhe todo o poder no processo de avaliação, num contexto em que é *proibido repetir*. (GREGO, 2012, p. 73)

Consequência disso, o professor perdeu sua autonomia como avaliador do processo que ministrava, perdeu a autoridade do que ensinava; passou a ser mero reproduzidor das políticas avaliativas e ainda avaliado por meio delas.

Em resumo, o trabalho de Grego (2012), assim como o de Gatti (2011), quis alertar para as avaliações oficiais que dizem não avaliar professores, mas que o fazem implicitamente. É provável que os professores, ao se sentirem avaliados, criem mecanismos de resistências, desaprovando as propostas. Sentirão mais descontentamento ainda quando perceberem que estão sendo apenas reprodutor de tarefas, as quais nem foram programadas e organizadas por eles.

Do nosso ponto de vista, as avaliações oficiais que avaliam os alunos deveriam ser repensadas para avaliar os professores, pois isso evitaria mal entendidos, formas de resistência, fraudes ao processo e exercício da violência simbólica. Seriam definidos os objetivos para auxiliar os professores e a troca entre avaliação e docente aconteceria para o bem da educação. Para nós, já que se quer avaliar professores, uma vez que muitos resultados nos mostram isso, então que o processo de avaliação não seja mascarado e nem

protelado, que os professores sejam ao menos informados de que estão sendo avaliados, que sejam feitas avaliações próprias para esse fim.

Toda essa discussão será mais sustentada com os resultados que apresentaremos no capítulo seguinte, sobretudo, apontando análises qualitativas e quantitativas que reforçarão as feitas argumentações até aqui.

O CAMPO DA PESQUISA, INSTRUMENTO UTILIZADO E ANÁLISE DE DADOS

O capítulo 3 trata-se da parte analítica da pesquisa, sobre dados coletados, instrumento de trabalho e as análises de dados coletados pelo questionário.

Primeiramente, exibimos informações sobre as escolas visitadas (seção 3.1) e, posteriormente, as características dos professores investigados (seção 3.2).

Nas seções finais do capítulo, apresentamos o instrumento utilizado para coleta de dados: o questionário composto por 86 questões (seção 3.3)⁴⁸. Além da apresentação do questionário, organizado em 22 Grupos de questões, já analisamos cada um desses Grupos e os dados coletados pelo questionário.

A última seção finaliza o capítulo com o estudo sobre o índice de violência simbólica e o índice de impactos na prática docente, índices esses criados para permitir uma análise estatística.

Da parte que informa sobre os dados das escolas, justificamos a escolha das cidades e das escolas.

Em relação à seção sobre as características dos professores, tabulamos os dados que foram coletados por meio do questionário para traçar o perfil da amostra desta pesquisa.

⁴⁸ No anexo A, consta o termo que encaminhamos a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul pedindo a permissão para que a coleta de dados fosse realizada no Estado. Após esse anexo, inserimos também, em anexo B, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que entregamos aos professores solicitando participação para esta pesquisa e depois o questionário.

A seção sobre o questionário e as análises de dados foi organizada de tal forma que justificamos a elaboração das questões e qual o objetivo com cada uma delas. Logo em seguida, apresentamos os resultados mediante a tabulação dos dados que foram coletados.

Cabe destacar que o questionário foi o único instrumento utilizado para coleta de dados desta pesquisa, pois a maioria dos professores não se sentiu à vontade para discutir sobre as avaliações oficiais perante outros colegas. Como nossa intenção era obter o máximo de colaboradores e informações possíveis, organizar diferentes grupos focais e trabalhar a discussão com todos eles, não foi possível no fim de ano.

Porém, com as breves conversas realizadas com os professores durante a apresentação da pesquisa, tive a oportunidade de observar como alguns se alteravam, incomodados, com o processo de avaliação que sua escola vivencia. Outros professores começavam a se expressar e se calavam quando a coordenação da escola entrava na sala de professores. Alguns professores desabafavam falando baixinho: que não compreendiam as finalidades dos processos de avaliação, mas que gostariam de entender; que executavam ações orientadas pela gestão, voltadas à avaliação externa, mesmo não vendo o retorno com isso.

Portanto, apesar das visitas terem sido gratificantes, por ter conhecido as escolas e muitos professores, não pude trabalhar com os professores em detalhes, pois nosso foco era conseguir atingir um público maior de colaboradores. Devido a isso, o questionário foi o instrumento mais viável que, por sinal, forneceu-nos informações importantes sobre o perfil dos professores, dos cursos que realizam e, sobretudo, forneceu informações que responderam as nossas hipóteses.

Em seguida, vamos apresentar todas as informações que obtivemos dessa coleta de dados.

3.1 CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS E CIDADES VISITADAS

Em consonância ao proposto por esta pesquisa, a escolha das escolas que seriam visitadas deveria atender a duas características principais: ter professores do Ensino Fundamental I ou do Ensino Fundamental II, para abrangermos quem ministra aula ao 2º, 3º, 5º e 9º ano escolar – respectivamente, séries que participam da Provinha Brasil, ANA e Prova Brasil e SAEMS; ser escolas pouco ou nunca investigadas por pesquisa acadêmica

ou por consulta de opinião pública voltada à educação. Tencionávamos dar voz aos professores que ainda não tinham sido ouvidos.

Então, visitamos 26 escolas entre o percurso de 6 cidades e 2 distritos, mas duas dessas escolas não retornaram questionário algum para ampliar nossa pesquisa (uma escola com mais de 1000 alunos e a outra com menos de 200 alunos).

Relacionada à primeira característica citada, constatei uma realidade diferente da que eu conhecia como antiga moradora do Paraná. Diz respeito à municipalização das escolas públicas de Mato Grosso do Sul.

Assim como em várias cidades do Estado do Paraná, de São Paulo, Rio de Janeiro e outros, acreditei que em Mato Grosso do Sul as escolas públicas também estariam municipalizadas. No entanto, pela cidade de Ponta Porã, onde resido, vemos que essa normativa ainda não fora completamente atendida. Existe, em uma mesma escola estadual, o Ensino Fundamental I e II e, aos poucos, as escolas estão se municipalizando.

De fato, não sendo ainda municipalizadas, encontramos nas escolas estaduais a vantagem de investigar os professores dos dois níveis de ensino que pretendíamos. Nesse caso, definimos o primeiro limite para nossa coleta de dados: apenas escolas estaduais. Depois disso, limitamos a região para aplicar a pesquisa.

Conversando com os professores da cidade de Ponta Porã, disseram-me que não era comum pesquisas acadêmicas serem realizadas nas escolas. Na realidade, eles estavam inquietos com essa situação, pois queriam participar e contribuir com as pesquisas, mas também queriam receber contribuições. Nesse sentido, percebi que aquele era meu público alvo ideal, pois eram professores que queriam ser ouvidos.

Logo após iniciar a revisão bibliográfica sobre materiais do Estado de Mato Grosso do Sul relacionados ao meu tema de pesquisa, observei que há poucas publicações de autores regionais. As pesquisas da área de educação do Estado, em geral, concentram-se em dados das cidades de Campo Grande e Dourados, o que significa que outros municípios são menos procurados.

De maior destaque na área de avaliação educacional, citamos a tese defendida pela professora da UFGD⁴⁹, Dirce Nei Teixeira de Freitas, *A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa*, que resultou em artigos de relevância para a comunidade da área. Os outros materiais encontrados foram trabalhos de conclusão de curso, com menor aprofundamento científico.

⁴⁹ UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados, em Dourados.

Diante do pequeno número de pesquisas feitas na região próxima à Ponta Porã e da ausência de incluir os professores como coparticipantes dessas pesquisas, resolvi investigar não só os professores de Ponta Porã, mas também os das cidades vizinhas. Sendo assim, defini mais um limite para a pesquisa: cidades de até 100km de Ponta Porã (por uma questão de logística e financeira) e que fazem fronteira com o Paraguai.

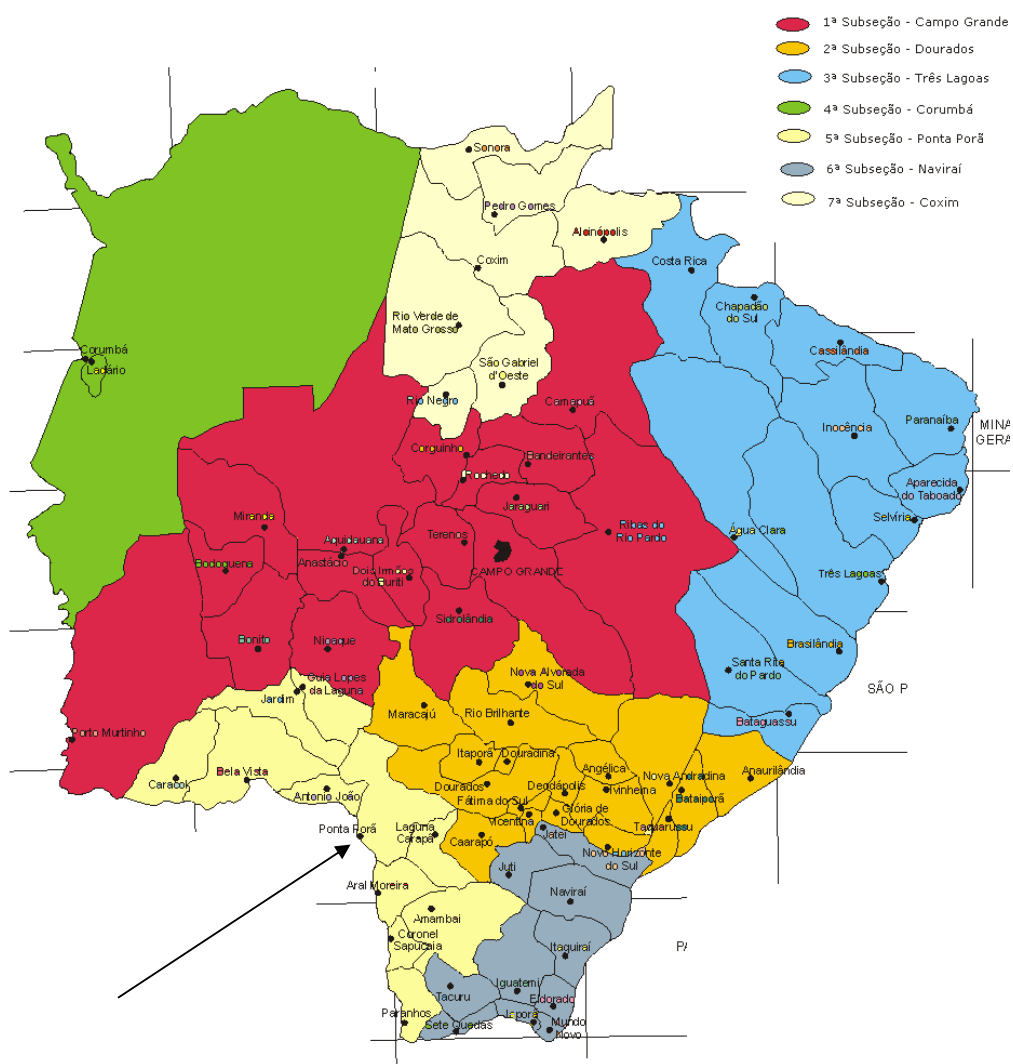
O motivo de incluir cidades que fazem fronteira com o Paraguai deve-se a um segundo ponto que considerei excepcional, que é a diversidade cultural. Fazendo fronteira com o Paraguai, as escolas de Ponta Porã e região recebem alunos brasileiros da área urbana e de aldeias, recebem paraguaios que falam o espanhol e o guarani. Em menor quantidade, recebem também alunos coreanos, libaneses e chineses. Esse aspecto tem um impacto na prática docente que muitos professores paranaenses e de outras regiões brasileiras devem desconhecer. Um mesmo professor deve compreender sobre diversidade de gênero, diversidade física, psicológica, econômica e cognitiva, mas também precisa compreender de diversidade étnica e cultural.

Além disso, como as escolas estaduais matriculam alunos que falam outras línguas, professores que ministram aulas nessas escolas enfrentam a dificuldade da comunicação, seja em tempo regular de ensino, como também em períodos de avaliações externas. Então supomos que os professores da região de fronteira poderiam declarar alguma informação de como lidam com isso nas respostas abertas do questionário.

E façamos aqui um "parêntese": Como será explicar o objetivo, a importância e a necessidade de participar de avaliações externas para alunos paraguaios (por exemplo), que vivem 20 horas do dia no Paraguai, falando sua língua materna, e que passam apenas 4 horas na escola brasileira, falando o "portunhol"? Como será que os alunos paraguaios entendem a importância dessa Prova? Isso ainda me intriga, porém é alvo de uma nova pesquisa; não esta.

Enfim, definidas quais seriam as escolas e quais seriam as cidades, fiquei satisfeita que a pesquisa teria algo de mim e também dos professores da região de Ponta Porã; um projeto meu, porém, com muitos colaboradores. As cidades selecionadas foram: Bela Vista, Antonio João, Ponta Porã (com os distritos de Itamarati e Sanga Puitã), Aral Moreira, Amambai e Coronel Sapucaia. Abaixo, um mapa ilustra o percurso que fizemos (cerca de 100km de distância de Ponta Porã, para leste e oeste).

Figura 3 – Mapa do Estado de Mato Grosso do Sul



Fonte: <<http://mapasblog.blogspot.com.br/2011/12/mapas-do-mato-grosso-do-sul.html>>.
 A flecha indica a cidade de Ponta Porã

A cidade de Ponta Porã tem dois distritos que foram visitados: Sanga Puitã e Itamarati. Itamarati é o maior assentamento do Brasil, tem cerca de 15000 habitantes e tenta, atualmente, sua emancipação. No Quadro 5, apresentamos alguns dados das cidades visitadas.

Quadro 5: Dados sobre cidades visitadas em Mato Grosso do Sul				
Cidade	nº. de hab. (*)	IDHM	PIB	PIB per capita
Ponta Porã	85 421	0,701	R\$ 1 365 906,00	R\$ 16 981,91
Amambai	37 144	0,673	R\$ 772 751,00	R\$ 13 308,31
Antônio João	8 269	0,643	R\$ 200 393,00	R\$ 24 059,63
Aral Moreira	10 420	0,633	R\$ 291 133,00	R\$ 27 509,49
Bela Vista	22.868	0,698	R\$ 300 378,00	R\$ 12 839,41
Coronel Sapucaia	14 160	0,589	R\$ 121 965,00	R\$ 8 556,56

(*) Estimativa de número de habitantes da cidade.

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, ano de 2010. Fonte: Atlas Brasil 2013 Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

PIB e PIB per capita (IBGE, 2012). Fonte: IBGE, em parceria com os Órgãos Estaduais de Estatística, Secretarias Estaduais de Governo e Superintendência da Zona Franca de Manaus – SUFRAMA.

Os dados do Quadro 6 indicam algumas características sobre as escolas das cidades visitadas. Todos os dados tratam das escolas urbanas da rede estadual de Ensino Fundamental. A única cidade em que visitamos escolas estaduais rurais foi em Ponta Porã, pois as áreas rurais das outras cidades eram de difícil acesso.

Quadro 6: Dados escolares de cidades visitadas em Mato Grosso do Sul					
Cidade	(*) nº. de escolas estaduais	(*) nº. de docentes cadastrados	(*) nº. de matrículas	IDEB 5º ano (o./p.)**	IDEB 9º ano (o./p.)**
Ponta Porã	12	373	9 117	5,3 / 4,7	3,7 / 4,0
Amambai	4	106	2 259	7,1 / 5,0	4,5 / 4,2
Antônio João	2	59	1 038	5,7 / 4,1	4,2 / 3,9
Aral Moreira	2	65	1 167	4,8 / 3,8	3,8 / 4,1
Bela Vista	4	89	1 869	5,1 / 3,7	3,9 / 3,8
Coronel Sapucaia	2	55	1 252	6,0 / 5,1	4,1 / 4,1

(*) Número conforme dados retirados do IBGE, ano de 2012.

Fonte: IBGE (2012). Disponível em:

<<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=50&search=mato-grosso-do-sul>>.

(**) IDEB observado (o.) no ano de 2013 / IDEB projetado (p.) pelas metas do governo para 2013.

Fonte: INEP (2013). Disponível em: <<http://IDEB.INEP.gov.br/>>.

Como já citamos, em Ponta Porã existe o assentamento de Itamarati. Nele, localizam-se 3 escolas rurais, uma delas com mais de 1.000 alunos. Como o assentamento tem cerca de 15.000 habitantes, achamos que as escolas desse local eram expressivas para serem visitadas. A maior escola de Itamarati foi a única que não deu retorno à pesquisa. Já na menor e mais afastada, cerca de 50km de distância do centro do assentamento, onde o percurso é todo por estrada de terra, contamos com a ajuda de uma professora muito solícita que trabalha no local e conseguiu coletar alguns questionários junto aos professores. Essa professora ainda teve a consideração de levar os questionários até onde

eu estava e conversar comigo sobre a importância dessas parcerias. Só por esse gesto, tive mais um motivo para fazer a pesquisa valer à pena.

No geral, as escolas e os professores foram participativos, entregaram os questionários nas visitas que realizei. Mesmo assim, a coleta durou 4 meses (de setembro a dezembro de 2015). Meus maiores obstáculos foram: estradas mal sinalizadas (onde em uma delas me perdi e fui parar no meio do Paraguai, em estrada de terra, atolada na lama e de frente à polícia estrangeira); ir e voltar em uma mesma cidade mais de 2 vezes; convencer os professores da importância de participarem da pesquisa em pouco tempo de conversa que me era concedido; encontrar alguns diretores, que combinavam o dia e horário comigo e depois não podiam me atender.

3.2 CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES CONSULTADOS

A intenção da pesquisa, de modo geral, foi coletar informações sobre impactos na prática docente, causados a partir da consolidação de avaliações oficiais e cometidos por meio de violência simbólica. Com esse enfoque, determinamos que o maior número de professores a nos dizer sobre as avaliações seria fundamental.

A pesquisa poderia dialogar com diferentes públicos: professores só de Matemática (pois possuem a mesma formação que a minha); só de Língua Portuguesa; de Matemática e de Língua Portuguesa (já que são as disciplinas avaliadas pelos órgãos externos); todos os professores da escola, para coletar múltiplas opiniões; professores só do Fundamental I, ou só do Fundamental II. Entretanto, resolvemos delimitar a investigação aos professores do Ensino Fundamental que ministram aulas de Matemática, Língua Portuguesa e a todos os professores pedagogos, pois esse público, supostamente, conhece as 4 avaliações externas que selecionamos para a pesquisa.

Foram investigados 182 professores entre os que ministram aulas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e os professores de Língua Portuguesa e Matemática do 6º ao 9º ano. No entanto, nossa amostra para análise da pesquisa foi baseada nas respostas de 125 professores.

Entre os 125 professores, estão inclusos aqueles que ministram aula apenas para o Ensino Fundamental, que são formados ou em formação em Pedagogia, Matemática (Licenciatura) ou Letras (licenciatura).

Adiante, ilustraremos, nesta subseção, 7 tabelas que resumem o perfil dos 125 professores da nossa amostra da pesquisa. Resumidamente, essas tabelas tratam de:

- Tabela 3.2.1 – indica o gênero e a idade dos professores;
- Tabela 3.2.2 – aponta dados sobre tempo de escolaridade e qual o nível de escolaridade dos professores;
- Tabela 3.2.3 – mostra dados sobre a modalidade de graduação: presencial, a distancia, etc.;
- Tabela 3.2.4 – mostra dados sobre a modalidade de cursos de pós-graduação: especialização, mestrado, etc. e também a área temática do curso;
- Tabela 3.2.5 – indica quantos anos os professores lecionam para o Ensino Fundamental;
- Tabela 3.2.6 – exhibe dados sobre quantidade de escolas que os professores trabalham;
- Tabela 3.2.7 – revela o número médio de alunos matriculados nas turmas dos professores.

Após a ilustração das 7 tabelas, vamos apresentar uma síntese das informações mais importantes que foram selecionadas entre os resultados dos dados das tabelas.

Tabela 3.2.1 – Professores do Ensino Fundamental (P.M.Lp.), por frequência e percentual de respostas, por gênero e idade dos professores, região sul de Mato Grosso do Sul, 2014

Idade	Percentual de respostas de professores					
	Masculino		Feminino		Total	
	freq.	(%)	freq.	(%)	freq.	(%)
A – Até 24 anos	2	1,60	4	3,20	6	4,80
B – De 25 a 29 anos	3	2,40	8	6,40	11	8,80
C – De 30 a 39 anos	5	4,00	41	32,80	46	36,80
D – De 40 a 49 anos	6	4,80	41	32,80	47	37,60
E – De 50 a 54 anos	0	0,00	8	6,40	8	6,40
F – 55 anos ou mais	1	0,80	5	4,00	6	4,80
Não respondeu a questão 2	0	0,00	1	0,80	1	0,80
Total	17	13,60	108	86,40	125	100,00

P.M.Lp.: Professores Pedagogos, de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

Fonte: Escolas Estaduais da região sul de Mato Grosso do Sul, 2014; elaborado pela autora.

Tabela 3.2.2 – Professores do Ensino Fundamental (P.M.Lp.), por frequência e percentual de respostas, tempo de nível de escolaridade e nível de escolaridade, região sul de Mato Grosso do Sul, 2014

Nível de escolaridade	Tempo em anos						
	≤ 2	3 a 7	8 a 14	15 a 20	≥ 20	Outro	Total
	freq.	freq.	freq.	freq.	freq.	freq.	freq.
A – Ens. Técnico	0	0	0	0	0	0	0
B – Pedagogia	2	23	23	10	6	0	64
C – Pedagogia incompleto	0	0	0	0	0	0	0
D – Matemática – licenc.	0	9	6	2	3	0	20
E – Matemática – licenc. incompleto	2	0	0	0	0	1	3
F – Escola Normal Superior	0	4	4	4	0	0	12
G – Letras – licenc.	1	10	13	1	1	0	26
H – Letras – licenc. incompleto	0	0	0	0	0	0	0
I – Ens. Superior – outros	0	0	0	0	0	0	0
Não respondeu a questão 3	0	0	0	0	0	0	0
Total	5	46	46	17	10	1	125

P.M.Lp.: Professores Pedagogos, de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.
 Fonte: Escolas Estaduais da região sul de Mato Grosso do Sul, 2014; elaborado pela autora.

Lembramos que as alternativas A e I resultaram frequência zero porque nossa amostra já tinha sido pré-selecionada, não abrangendo nem os professores que tinham curso técnico ou aqueles com curso superior diferente de Pedagogia, Matemática ou Letras.

Tabela 3.2.3 – Professores do Ensino Fundamental (P.M.Lp.), por frequência e percentual de respostas, por modalidade cursada no ensino superior, região sul de Mato Grosso do Sul, 2014

Alternativas	Percentual de respostas de professores	
	Freq.	(%)
A – Presencial	86	68,80
B – Semipresencial	22	17,60
C – À distância	16	12,80
D – Não se aplica	0	0,00
Não respondeu à questão 5	1	0,80
Total	125	100,00

P.M.Lp.: Professores Pedagogos, de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.
 Fonte: Escolas Estaduais da região sul de Mato Grosso do Sul, 2014; elaborado pela autora.

Tabela 3.2.4 – Professores do Ensino Fundamental (P.M.Lp.), por frequência e percentual de respostas, por modalidade de curso de pós-graduação e área temática do curso, região sul de Mato Grosso do Sul, 2014

Área temática de curso de pós-grad.	Modalidade de cursos de pós-graduação de mais alta titulação						
	Aperf.	Espec.	Mest.	Dout.	Não tem	Não respondeu	Total
	freq.	freq.	freq.	freq.	freq.	freq.	freq.
A – Educação, enfatizando alfabetização	3	25	0	0	1	1	30
B – Educação, enfatizando linguística e/ou letramento	1	5	0	0	0	0	6
C – Educação, enfatizando educação matemática	1	7	1	0	0	0	9
D – Educação, enfatizando gestão escolar	0	11	1	0	0	0	12
E – Educação, enfatizando avaliação escolar	0	0	0	0	0	0	0
F – Educação indígena	0	0	0	0	0	0	0
G – Educação na fronteira	0	0	0	0	0	0	0
H – Educação – outras ênfases	1	33	0	0	0	1	35

I – Outras áreas que não a educação	0	10	1	0	0	0	11
Não respondeu a questão 7	4	3	0	0	15	0	22
Total	10	94	3	0	16	2	125

P.M.Lp.: Professores Pedagogos, de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.
Fonte: Escolas Estaduais da região sul de Mato Grosso do Sul, 2014; elaborado pela autora.

Tabela 3.2.5 – Professores do Ensino Fundamental (P.M.Lp.), por frequência e percentual de respostas, tempo que leciona para o Ensino Fundamental, região sul de Mato Grosso do Sul, 2014

Alternativas	Percentual de respostas de professores	
	Freq.	(%)
A – Menos de 2 anos	6	4,80
B – De 2 a 5 anos	27	21,60
C – De 5 a 10 anos	21	16,80
D – De 10 a 15 anos	30	24,00
E – De 15 a 20 anos	20	16,00
F – Mais de 20 anos	21	16,80
Não respondeu à questão 8	0	0,00
Total	0	100,00

P.M.Lp.: Professores Pedagogos, de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.
Fonte: Escolas Estaduais da região sul de Mato Grosso do Sul, 2014; elaborado pela autora.

Tabela 3.2.6 – Professores do Ensino Fundamental (P.M.Lp.), por frequência e percentual de respostas, quantidade de escolas públicas ou privadas que o professor trabalha, região sul de Mato Grosso do Sul, 2014

Alternativas	Percentual de respostas de professores	
	Freq.	(%)
Uma escola	63	50,40
Duas escolas	58	46,40
Três escolas	2	1,60
Quatro escolas	0	0,00
Cinco escolas	1	0,80
Não respondeu à questão 9	1	0,80
Total	125	100,00

P.M.Lp.: Professores Pedagogos, de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.
Fonte: Escolas Estaduais da região sul de Mato Grosso do Sul, 2014; elaborado pela autora.

Tabela 3.2.7 – Professores do Ensino Fundamental (P.M.Lp.), por frequência e percentual de respostas, número médio de alunos matriculados nas turmas dos professores, região sul de Mato Grosso do Sul, 2014

Alternativas	Percentual de respostas de professores	
	Freq.	(%)
De 0 até 9 alunos	9	7,20
De 10 até 19 alunos	2	1,60
De 20 até 29 alunos	25	20,00
De 30 até 39 alunos	84	67,20
De 40 até 49 alunos	3	2,40
De 50 até 60 alunos	2	1,60
Total	125	100,00

P.M.Lp.: Professores Pedagogos, de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.
 Fonte: Escolas Estaduais da região sul de Mato Grosso do Sul, 2014; elaborado pela autora.

Em média, os professores que fizeram parte da pesquisa são mulheres (86,40% do total) e têm a idade entre 30 e 39 anos (36,80%) ou entre 40 e 49 anos (37,60%). Esses dados revelam que as professoras são a maioria nas escolas e que são, em geral, pessoas próximas a meia idade.

Em relação as formações que os professores apresentam, a variação é bem representativa: 64 professores marcaram que têm Pedagogia completo, 20 formados em Matemática e 26 em Letras. Portanto, houve um número grande de professores que respondeu ao questionário considerando informações sobre o Ensino Fundamental I.

A maioria dos professores cursou a graduação na modalidade presencial. São 68,80% com esse perfil de formação e 75,20% (ou 94 profs.) que já fizeram curso de especialização. Cabe destacar que o curso mais realizado em caráter de especialização foi sobre alfabetização. Isso significa que os professores estão se preparando para melhorar a formação inicial dos estudantes.

No entanto, para nossa surpresa, cursos com o tema educação na fronteira ou educação indígena não foram realizados por nenhum professor, mesmo a região sendo de fronteira e abrangendo áreas indígenas. Isso demonstra a necessidade de promover cursos sobre essas temáticas e/ou incentivar os professores a cursá-los quando houver.

Quanto ao tempo que os professores ministram aulas para o Ensino Fundamental, a maioria declarou tempo médio entre 2 e 5 anos (21,60%) ou entre 10 e 15 anos (24%). Um tempo razoável de experiência nessa modalidade de ensino.

A experiência desses professores também compreende o número de escolas em que trabalham e o número médio de alunos para os quais ensinam em cada turma. Cerca de metade dos professores da amostra ministra aula em apenas 1 escola, o que é considerado o ideal para o professor se familiarizar com o ritmo da escola, suas regras e seus alunos; 46,80% dos professores lecionam em duas escolas; apenas 3 deles lecionam em mais de 2 escolas.

Sobre o número médio de alunos matriculados em cada turma, ainda é preocupante, mas é o padrão aceito: 30 a 39 estudantes em cada turma. Defendemos que o número de alunos em cada turma não deveria ultrapassar os 25, pois acreditamos que é um número máximo para realizar um trabalho adequado junto aos estudantes. Entretanto, esse é um assunto polêmico que não trataremos nesse momento.

Portanto, mapeado o perfil dos professores, iniciaremos, na sequência, as análises das respostas ao questionário que propomos.

3.3 O QUESTIONÁRIO E A ANÁLISE DOS DADOS

Primeiramente, gostaria de expor a composição técnica do questionário. Para iniciar, entre alguns questionários divulgados em teses e dissertações e o questionário da Prova Brasil, fizemos a escolha por dois modelos que nos deram suporte técnico-estrutural: o questionário da Prova Brasil e o da tese de Maria Isabel Ramalho Ortigão – *Currículo de Matemática e Desigualdades Educacionais*, 2005. O questionário da Prova Brasil nos deu uma ideia do que já é perguntado ao professor nessa avaliação e o que poderíamos aproveitar; o segundo serviu de exemplo para elaborar as questões, principalmente as que dizem respeito ao livro didático.

A dissertação de Aline Sartorel, disponível na internet depois que compusemos nosso questionário, apresenta questões e alternativas muito semelhantes as que elaboramos. Foi um trabalho que contribuiu para compararmos nossos resultados.

Além desses materiais, não encontramos nenhum outro que se aproximasse da mesma composição que o nosso.

Após escolha de modelos de questionário, a segunda fase foi elaborar as questões e alternativas. Nossa proposta foi dispor ao professor o maior número de respostas possíveis, para provocar sua reflexão e crítica, sem que ele precisasse escrever, somente marcar a resposta desejada. Dessa forma, tentamos coletar o máximo de informações por meio da literatura especializada e descrever essas informações na forma de alternativas. Todo esse trabalho levou cerca de seis meses e os professores, em geral, ao receberem o questionário, responderam que aprovaram essa ideia. Cabe dizer que, dentre as questões, também propusemos algumas abertas – respondidas com detalhes. Foram questões em que os professores se preocuparam em escrever com suas palavras o que compreendem e sentem em relação às avaliações oficiais.

No entanto, mesmo tendo questões abertas e fechadas, sabíamos que um questionário estruturado com maioria das questões fechadas poderia limitar as respostas dos professores. Por outro lado, apostamos que um questionário com variedade de alternativas poderia ampliar as possibilidades dos professores de dar sua opinião. Em se tratando dessa dúvida, poderíamos saná-la aplicando o questionário aos juízes.

Aplicamos o questionário a um grupo de juízes: 6 professores universitários, 5 professores que já atuam na rede estadual e 1 revisora de língua portuguesa.

Em relação à quantidade de questões, os juízes concordaram que o número era grande e que seria um risco aplicar o questionário, porém acharam as questões pertinentes para o tema proposto e com um rol de alternativas abrangente. Não responderam se as alternativas limitariam as respostas. Em relação à parte estrutural, os juízes acharam as questões bem distribuídas e organizadas visualmente. Retiraram palavras que podiam dar ambiguidades de interpretação e contribuíram também com sugestões para formatação.

Calibrado o questionário tanto na parte estrutural quanto gramatical, fomos até a Secretaria de Estado de Educação⁵⁰ de Mato Grosso do Sul para apresentar o material da nossa pesquisa e pedir permissão para aplicar o questionário aos professores do Estado. “Após permissão da Secretaria, entramos em contato pessoal com as escolas.

Em relação às características técnicas, ainda citamos outros detalhes: o tempo médio de respostas do questionário, testado com vários professores, foi de 40 minutos; os professores tiveram 1 semana de prazo para responder; a maioria deles respondeu o questionário em hora-atividade e o entregou à coordenação da escola.

⁵⁰ A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul nos recebeu muito bem e foram solícitos para com nossa pesquisa.

Em se tratando do embasamento teórico do questionário e objetivos com as questões, priorizamos o nosso objetivo central: *investigar os impactos das avaliações externas em práticas docentes, impactos motivados ou resultantes de uma violência simbólica advinda de práticas avaliativas, ou melhor, advinda de políticas avaliativas (ou de avaliações oficiais).*

Para captar informações condizentes com objetivo central, elaboramos o questionário de maneira que pudesse dar voz aos professores, para declararem o que pensam, sentem, acreditam, observam, ou realizam em função das avaliações oficiais aplicadas nas escolas. Supomos que, ao responderem sobre o que pensam, sentem e acreditam, poderiam nos mostrar indícios sobre a possível violência simbólica a que estão submetidos em função das avaliações oficiais. Ao dizerem sobre o que observam e realizam, além de mostrarem indícios de violência simbólica, poderiam apontar quais são os impactos das avaliações externas na prática docente motivados por tal violência.

Um exemplo de trabalho consultado que nos ajudou a elaborar as questões foi o de Lammoglia e Bicudo (2014). Nele, encontramos depoimentos em que membros da equipe escolar entendem a avaliação do SARESP como sendo uma avaliação dos professores, e não, dos alunos. Entre outras declarações, os membros da equipe comentam que os resultados dessa avaliação são usados apenas politicamente, para divulgar a reputação da escola, ou que a avaliação serve para: verificar como a escola está incorporando os métodos e materiais de uso obrigatório; ou punir os professores; ou descobrir as falhas da escola e redirecionar o planejamento; ou reprovar ou aprovar alunos; ou mostrar o que os professores estão ensinando. Então, Lammoglia e Bicudo (2014) concluem que os objetivos do SARESP não fazem sentido na realidade vivida pelos depoentes, ou que eles preenchem lacunas desse contexto com o imaginário que fazem sobre avaliação (p. 226). Ou seja, os objetivos do SARESP e aqueles entendidos pelos professores não são os mesmos.

Tendo em vista os resultados destacados por Lammoglia e Bicudo (2014) tencionamos identificar, com o nosso grupo de professores investigados, se observam que as avaliações oficiais aplicadas no Estado de Mato Grosso do Sul são avaliações dos professores. Ao se sentirem avaliados, os professores poderiam revelar que aprenderam com as avaliações, ou que foram estimulados a melhorar seu trabalho; poderiam revelar que sofreram com a perda de autonomia do seu trabalho ou que foram punidos após avaliação. Qualquer resposta seria importante, pois, combinadas a outras, poderiam indicar

indícios de violência simbólica ou não. Dessa forma, resolvemos fazer questões que pudessem identificar se os professores se sentem avaliados. Esse foi apenas um exemplo.

Além do exemplo citado, investigar se as avaliações oficiais, realizadas com os alunos de Mato Grosso do Sul, têm avaliado também os professores ajuda a entender se essas avaliações cumprem com seu objetivo original ou estão adotando outro viés, como fiscalizar ou cobrar do trabalho docente, conforme relatam alguns autores: Ovando (2011); Amaro (2013); Carvalho e Macedo (2010); Lammoglia e Bicudo (2014); Grego (2012); Calderón e Oliveira Junior (2014).

Esses foram apenas alguns exemplos que nos ajudaram a elaborar ideias e compor as questões.

A seguir, apresentamos os Grupos de questões do questionário. Para algumas questões, citamos autores que recorremos para compor as ideias textualizadas nas alternativas. As questões sem autores referenciados foram criadas por nossa própria intenção de pesquisa.

3.3.0 ANÁLISE PRELIMINAR DO QUESTIONÁRIO

A análise do questionário e dos dados foi antecipada com a revisão de algumas questões do questionário e em relação à participação de alguns professores na amostra inicial. Vamos explicar as exclusões de questões e também a exclusão de alguns professores.

Exluímos o caso (único) em que uma professora respondeu duas vezes o questionário. Consideramos o questionário em que ela se referia a Prova Brasil/SAEMS e excluímos o que ela se referia a Provinha Brasil. Ficamos com 182 professores em relação a nossa coleta inicial.

Continuando sobre a exclusão de professores, seguem as informações abaixo:

- 1º. A questão 15 serviu para identificarmos os professores que responderam ao questionário, mas não lecionavam para o Ensino Fundamental. Após a identificação desses professores, excluímos os professores que declararam ser do Ensino Médio.
- 2º. Assim, excluímos 4 professores que não lecionavam para o Ensino Fundamental. Ficamos com 178 professores.

- 3°. Como pedimos para que o questionário fosse respondido pelos professores que davam aula de 1º ao 5º ano ou que davam aula de Matemática e Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano, tiveram professores não formados que participaram da nossa coleta de dados. Dessa forma, selecionamos os professores formados ou em formação em: Pedagogia, Matemática e Letras. Também selecionamos os professores formados pelo Normal Superior.
- 4°. Os professores que marcaram formação em Ensino Técnico ou "outra" formação foram excluídos da amostra. Então ficamos com 165 professores.
- 5°. Professores que responderam ao questionário se referindo apenas ao ENEM, Pisa, SAEB (com destaque ao ENEM) avaliação municipal ou avaliação qualquer (tipo OBI ou OBMEP), foram excluídos da análise, pois suas informações prejudicariam nossa pesquisa⁵¹ já que essas avaliações são muito diferentes daquelas que estamos tratando como avaliações oficiais para o Ensino Fundamental. Professores que não tiveram experiências com as avaliações oficiais também foram excluídos da análise. Esses professores poderiam imprimir suas percepções gerais sobre o tema, mas não seriam pessoas que sentiriam a violência simbólica como aqueles que lecionam ou lecionaram para turmas que foram ou estão sendo avaliadas. Para identificar os professores para essas exclusões, usamos a intersecção das questões 19 e 52 e também as respostas da questão 16. Ao final, nossa amostra ficou com 125 professores para iniciar as análises da pesquisa.

Sobre a exclusão de algumas questões, seguem as próximas explicações:

- 6°. A questão 11 serviu apenas para responder à questão 12, ou seja, respondia-se a 11 para ter encaminhamento à questão 12. Então para a análise dos Grupos de questões já não nos serviria. Excluímos a questão 11. Da mesma forma, a questão 15 só serviu para diferenciarmos os professores que lecionavam para o Ensino Fundamental daqueles que não lecionavam. Então, depois dessa diferenciação, excluímos a questão 15.
- 7°. A exclusão das questões 12 e 13 aconteceu após verificarmos que apenas 1 professor, dos 182 que responderam ao questionário, trocou o ano escolar que lecionava porque

⁵¹ Lembrando que nossa pesquisa busca a análise sobre a Prova Brasil, SAEMS, SAEB e ANA, todas com formatos similares, ou seja, os professores não tem acesso às provas e ficam à mercê dos resultados divulgados pelos sites ou relatórios. Esses relatórios, por sua vez, repassam informações já processadas, mas que não dizem respeito sobre todos os dados coletados pelo processo avaliativo.

a turma seria avaliada por órgãos externos à escola. Como as questões 12 e 13 eram secundárias, ou seja, serviam para encaminhamento à questão 14, a qual tratava do aspecto da troca de turma, quando elas não serviram para discutirmos os dados da troca de turma, pudemos excluí-las.

- 8°. Também retiramos a questão 17, pois não fez diferença, para a análise do questionário, saber quantas turmas do professor participaram de avaliações externas. Importou-nos saber se ele teve experiência com as avaliações externas, que no caso era a resposta à questão 16. Como já havíamos excluído os casos de professores que não tiveram experiência (questão 16(B)), a questão 17 realmente não acrescentaria às análises.
- 9°. As questões 20 e 21, depois de servirem de apoio para confirmar sobre qual avaliação o professor respondeu à questão 19, também puderam ser excluídas da análise.
- 10°. A questão 63 foi excluída da análise das questões porque, depois que a elaboramos, verificamos que seu questionamento só atendia à realidade de algumas avaliações externas. A realidade do SAEMS, por exemplo, não seria atendida.
- 11°. As questões 73 e 74 dizem respeito a recursos didáticos que o professor utiliza em sua prática docente. Também pergunta em que o professor se baseia para a escolha desses recursos. Como não incluímos, para essas questões, nenhuma alternativa relacionada às avaliações externas, também retiramos essas questões da análise do questionário.
- 12°. Por fim, retiramos da análise a questão 84 que é semelhante ao rol de questionamentos da questão 75 a 79 e ainda semelhante a 82. Essas questões perguntam se o professor utiliza em sua prática docente materiais de apoio didático-pedagógico e as orientações de documentos oficiais.

Resumidamente, nosso grupo inicial de professores, um total de 125, está composto da seguinte forma:

- São somente professores do Ensino Fundamental;
- Professores com formação completa ou incompleta em Pedagogia, Matemática e Letras, ou formados em Normal Superior;
- Professores que tiveram alguma turma sendo avaliada por avaliações oficiais;
- Professores que responderam ao questionário se reportando a alguma das avaliações: SAEMS, Prova Brasil, Provinha Brasil ou ANA.

Estamos considerando as avaliações SAEMS, Prova Brasil, Provinha Brasil e ANA as mais conhecidas e executadas no Ensino Fundamental. Nesse caso, nossa análise partirá da premissa de que todas elas, independente de qual seja, podem dizer sobre mudanças que vem ocorrendo na prática docente e também sobre possível violência simbólica.

Nomeadamente, essas avaliações têm a finalidade, por definição, de medir a qualidade do aprendizado dos alunos e divulgar os resultados às escolas. Essas avaliações também trabalham com matrizes de referência muito semelhantes: a do SAEMS assemelha-se com a da Prova Brasil, a da ANA⁵² assemelha-se com a da Provinha Brasil.

Outro fator que induziu nossa seleção pelas 4 avaliações citadas foi por estarem interligadas no sentido de contribuírem para o aumento do IDEB.

Não podemos afirmar que o SAEMS ou Provinha Brasil ou ANA sejam executadas para melhorar o IDEB, mas é plausível supor que o desempenho dos alunos nessas avaliações melhore o IDEB no futuro – o principal indicador de qualidade da educação utilizado pelo MEC. Nesse sentido, as demais avaliações como ANA e a Provinha Brasil podem ser consideradas como preparação para a Prova Brasil, da qual surge este indicador.

Então nossa hipótese se baseou em: *as avaliações oficiais SAEMS, Prova Brasil, ANA e Provinha Brasil, são, hoje, fomentadas para e com o IDEB*. Todas as 4 podem exercer um poder simbólico que traz reflexos para a prática docente. Além disso, qualquer uma delas, ao serem motivadas para alcançar metas educacionais mais elevadas, também podem impulsionar, por meio de gestores, uma violência simbólica que interfere na prática docente, modificando e impactando o trabalho dos professores.

Portanto, com essa última hipótese, delimitamos a pesquisa as 4 avaliações: SAEMS, Prova Brasil, ANA e Provinha Brasil.

⁵² A avaliação ANA, mais recente das 4, traz em seu documento explicativo que: "Foram eleitos como documentos balizadores para a construção da matriz os Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental e a Matriz de Referência de Matemática da Provinha Brasil" (INEP, 2013, p. 17).

3.3.1 GRUPO 1: QUESTÃO 16, 18, 40 E 42 – ACONTECEM AVALIAÇÕES EXTERNAS NAS ESCOLAS DA REGIÃO PESQUISADA?

Nosso primeiro passo, como já dissemos, será mostrar que as avaliações externas acontecem em Mato Grosso do Sul, pontuando quais avaliações o professor já teve turmas sendo avaliadas.

Para isso, as questões que iremos tratar são: Q16, Q18, Q40 e Q42.

<p>16. Você já lecionou para alguma turma que foi avaliada por instituições externas à escola?</p> <p><input type="checkbox"/> A Sim. <input type="checkbox"/> B Não.</p> <p>Caso tenha respondido “NÃO”, passe para a questão 40.</p> <p>18. Qual (quais) foi (foram) a(s) avaliação(ões) externa(s) realizada(s) na época?</p> <table border="1"> <tr> <td><input type="checkbox"/> A</td> <td>SAEMS.</td> <td><input type="checkbox"/> F</td> <td>Pisa.</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> B</td> <td>Provinha Brasil.</td> <td><input type="checkbox"/> G</td> <td>Avaliação – SAEB.</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> C</td> <td>ANA.</td> <td><input type="checkbox"/> H</td> <td>ENEM.</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> D</td> <td>Prova Brasil.</td> <td><input type="checkbox"/> I</td> <td>Outra.</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> E</td> <td>Avaliação municipal.</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	<input type="checkbox"/> A	SAEMS.	<input type="checkbox"/> F	Pisa.	<input type="checkbox"/> B	Provinha Brasil.	<input type="checkbox"/> G	Avaliação – SAEB.	<input type="checkbox"/> C	ANA.	<input type="checkbox"/> H	ENEM.	<input type="checkbox"/> D	Prova Brasil.	<input type="checkbox"/> I	Outra.	<input type="checkbox"/> E	Avaliação municipal.			<p>40. Na escola que você trabalha atualmente, têm ocorrido processos de avaliações externas (p.a.e.) governamentais?</p> <p>Instrução: para responder, dê preferência à escola em que você trabalha a qual ocorrem p.a.e.. Caso trabalhe em uma única escola e ela não realiza esse tipo de processo, marque “Não”.</p> <table border="1"> <tr> <td><input type="checkbox"/> A</td> <td>SIM, e nessa escola tenho turmas sendo avaliadas por esse tipo de processo.</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> B</td> <td>SIM, mas nessa escola não tenho turmas sendo avaliadas por esse tipo de processo.</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> C</td> <td>Não.</td> </tr> </table> <p>42. Caso tenha respondido “SIM” na questão 40, a(s) avaliação(ões) externa(s) a que você se refere é(são):</p> <table border="1"> <tr> <td><input type="checkbox"/> A</td> <td>SAEMS.</td> <td><input type="checkbox"/> F</td> <td>Pisa.</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> B</td> <td>Provinha Brasil.</td> <td><input type="checkbox"/> G</td> <td>Avaliação – SAEB.</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> C</td> <td>ANA.</td> <td><input type="checkbox"/> H</td> <td>ENEM.</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> D</td> <td>Prova Brasil.</td> <td><input type="checkbox"/> I</td> <td>Outra.</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> E</td> <td>Avaliação municipal.</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	<input type="checkbox"/> A	SIM, e nessa escola tenho turmas sendo avaliadas por esse tipo de processo.	<input type="checkbox"/> B	SIM, mas nessa escola não tenho turmas sendo avaliadas por esse tipo de processo.	<input type="checkbox"/> C	Não.	<input type="checkbox"/> A	SAEMS.	<input type="checkbox"/> F	Pisa.	<input type="checkbox"/> B	Provinha Brasil.	<input type="checkbox"/> G	Avaliação – SAEB.	<input type="checkbox"/> C	ANA.	<input type="checkbox"/> H	ENEM.	<input type="checkbox"/> D	Prova Brasil.	<input type="checkbox"/> I	Outra.	<input type="checkbox"/> E	Avaliação municipal.		
<input type="checkbox"/> A	SAEMS.	<input type="checkbox"/> F	Pisa.																																												
<input type="checkbox"/> B	Provinha Brasil.	<input type="checkbox"/> G	Avaliação – SAEB.																																												
<input type="checkbox"/> C	ANA.	<input type="checkbox"/> H	ENEM.																																												
<input type="checkbox"/> D	Prova Brasil.	<input type="checkbox"/> I	Outra.																																												
<input type="checkbox"/> E	Avaliação municipal.																																														
<input type="checkbox"/> A	SIM, e nessa escola tenho turmas sendo avaliadas por esse tipo de processo.																																														
<input type="checkbox"/> B	SIM, mas nessa escola não tenho turmas sendo avaliadas por esse tipo de processo.																																														
<input type="checkbox"/> C	Não.																																														
<input type="checkbox"/> A	SAEMS.	<input type="checkbox"/> F	Pisa.																																												
<input type="checkbox"/> B	Provinha Brasil.	<input type="checkbox"/> G	Avaliação – SAEB.																																												
<input type="checkbox"/> C	ANA.	<input type="checkbox"/> H	ENEM.																																												
<input type="checkbox"/> D	Prova Brasil.	<input type="checkbox"/> I	Outra.																																												
<input type="checkbox"/> E	Avaliação municipal.																																														

RESULTADO – GRUPO 1

Com a questão 16, selecionamos os professores que já lecionaram para turmas que foram avaliadas por instituições externas à escola. Totalizaram 125 professores. Dentre esses, pudemos computar, para cada avaliação, o número de professores que tiveram turmas sendo avaliadas (conforme dados da questão 18). Segue na Tabela 3.3.1.1 o resultado.

Tabela 3.3.1.1 – Professores do Ensino Fundamental (P.M.Lp.), por frequência de respostas, avaliações externas que os professores já tiveram turmas avaliadas, região sul de Mato Grosso do Sul, 2014

Alternativas	Frequência de respostas de professores
	Freq.
A – SAEMS	68
B – Provinha Brasil	57
C – ANA	27
D – Prova Brasil	53
E – Avaliação municipal	8
F – Pisa	0
G - Avaliação – SAEB	27
H – ENEM	13
I – Outra	10
não respondeu à questão 18	0
Total	263

P.M.Lp.: Professores Pedagogos, de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.
 Fonte: Escolas Estaduais da região sul de Mato Grosso do Sul, 2014; elaborado pela autora.

O total da Tabela 3.3.1.1 ultrapassa o valor de 125 professores porque eles podiam marcar mais de uma alternativa.

Verificamos que a avaliação externa mais aplicada, ou que os professores tiveram mais experiências junto a suas turmas, foi o SAEMS – avaliação estadual. Logo em seguida, está a Provinha Brasil e a Prova Brasil.

Com a questão 40, obtivemos os resultados: 89 professores (ou 71,20%) declararam que ocorrem processos de avaliações externas em sua escola e que eles têm turmas sendo avaliadas por esses processos; 16 professores (ou 12,80%) declararam que ocorrem processos de avaliações externas em sua escola e que eles **não** têm turmas sendo avaliadas por esses processos; 8 professores (ou 6,40%) assinalaram que não têm processos de avaliações externas acontecendo em sua escola e 12 professores (ou 9,60%) não responderam à questão 40.

Pela questão 42, conseguimos saber quais avaliações externas estavam acontecendo nas escolas. Segue a Tabela 3.3.1.2.

Tabela 3.3.1.2 – Professores do Ensino Fundamental (P.M.Lp.), por frequência de respostas, avaliações externas que acontecem ultimamente nas escolas investigadas, região sul de Mato Grosso do Sul, 2014

Alternativas	Frequência de respostas de professores
	Freq.
A – SAEMS	63
B – Provinha Brasil	48
C – ANA	38
D – Prova Brasil	59
E – Avaliação municipal	5
F – Pisa	0
G - Avaliação – SAEB	18
H – ENEM	16
I – Outra	8
não respondeu à questão 42	12
Total	267

P.M.Lp.: Professores Pedagogos, de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.
 Fonte: Escolas Estaduais da região sul de Mato Grosso do Sul, 2014; elaborado pela autora.

O resultado da Tabela 3.3.1.2 não difere muito da Tabela 3.3.1.1.

O SAEMS novamente é a avaliação que se destaca como a que mais acontece, *ultimamente*, nas escolas. No entanto, como é uma avaliação do Estado e aplicada há vários anos, era esperado esse resultado.

A segunda avaliação mais assinalada na Tabela 3.3.1.2 foi a Prova Brasil, que ultrapassou a Provinha Brasil em 11 pontos de frequência. Isso denota como a Prova Brasil cresceu em número de edições ao longo dos anos – se antes a avaliação que os professores mais tinham experiência era a Provinha Brasil, na atualidade, a Prova Brasil vem se destacando. Assim como a ANA (aumentou o número de professores que a assinalaram), que é uma, dentre as avaliações oficiais, com que o professor tem se familiarizado cada vez mais.

Destacamos, ao final desta análise do Grupo 1, que as questões utilizadas aqui também serviram para selecionarmos os professores que responderam ao nosso questionário se referindo ao SAEMS, ou Prova Brasil, ou ANA ou Provinha Brasil. Com essas questões, pudemos excluir professores que só responderam nosso questionário em relação a outras avaliações externas, diferentes das que investigamos.

3.3.2 GRUPO 2: QUESTÃO 19, 29 E 30 – PRAZO DE DIVULGAÇÃO DE RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

A questão 29 busca saber se os professores receberam informações sobre o resultado da avaliação externa citada na questão 19. Já a questão 30 pergunta em que tempo (imediate, aceitável, tardio) esses resultados chegaram. Das respostas às questões 19, 29 e 30, comparamos quais avaliações têm sido mais eficientes na apresentação dos resultados.

Como é de conhecimento das escolas e professores, algumas avaliações oficiais divulgam seus resultados tardiamente, como o caso da Prova Brasil, que demora até 2 anos. Esse atraso dificulta um trabalho mais específico com as turmas que apresentam desempenho insuficiente. Em muitos casos, a intervenção é impossível.

Defendemos que os resultados deveriam chegar em tempo hábil para serem usados em tomadas de decisões. Esse é um dos objetivos das avaliações oficiais. Caso contrário, os resultados se tornam apenas números, além de tardios, servindo só para compor os índices.

Para diagnosticar esse atraso ou não, elaboramos as questões 29 e 30.

<p>19. Caso você tenha marcado mais de uma avaliação na questão anterior, escreva abaixo a que mais lhe forneceu informações para que fosse realizada. Caso tenha marcado apenas uma, repita o nome dela abaixo.</p> <hr/>	<p>29. Você recebeu informações sobre o resultado da turma que realizou a avaliação externa citada na questão 19?</p> <p><input type="checkbox"/> A Sim. <input type="checkbox"/> B Não.</p> <p>Caso tenha respondido “NÃO”, passe para a questão 42.</p> <p>30. Os resultados divulgados por essa avaliação externa (citada na questão 19) foram:</p> <table border="1"><tr><td>A</td><td>imediatos.</td></tr><tr><td>B</td><td>quase imediatos.</td></tr><tr><td>C</td><td>em um prazo aceitável.</td></tr><tr><td>D</td><td>tardios.</td></tr></table>	A	imediatos.	B	quase imediatos.	C	em um prazo aceitável.	D	tardios.
A	imediatos.								
B	quase imediatos.								
C	em um prazo aceitável.								
D	tardios.								

RESULTADO – GRUPO 2

Com a questão 29, identificamos entre os 125 professores: 99 declararam que *receberam o resultado* sobre as avaliações externas que suas turmas realizaram; 20 afirmaram *não ter recebido* os resultados e 6 professores não responderam à questão 29.

O quantitativo de 99, de 125 professores, mostra que 80% deles obtiveram uma devolutiva do resultado de seus alunos em avaliação externa. Isso significa que o resultado

alcançado em uma avaliação externa é um fator que conecta a avaliação com a escola. Quanto ao uso desse resultado, não verificamos nesse Grupo 2 de questões.

Quanto ao tempo de divulgação desses resultados (Q30), dos 99 professores que declararam os ter recebido: apenas 1 professor declarou que recebeu em prazo *imediate*; 4 que receberam em prazo *quase imediato*; 51 que receberam em um prazo *aceitável* e 42 que os receberam em um prazo *tardio*. 1 professor não respondeu à questão 30.

O resultado, que relaciona tempo de divulgação dos resultados (Q30) com a avaliação realizada (Q19), encontra-se na Tabela 3.3.2.

Tabela 3.3.2 – Professores do Ensino Fundamental (P.M.Lp.), por frequência de respostas, prazo de divulgação de resultados por avaliação realizada, região sul de Mato Grosso do Sul, 2014

Alternativas		Frequência de respostas de professores					
		SAEMS	Prova Brasil	Provinha Brasil	ANA	outra	total
A –	resultado imediato	1	0	0	0	0	1
B –	resultado quase imediato	1	1	2	0	0	4
C –	resultado em um prazo aceitável	10	14	18	6	3	51
D –	resultado tardio	12	17	6	4	3	42
Total		24	32	26	10	6	98

P.M.Lp.: Professores Pedagogos, de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.
Fonte: Escolas Estaduais da região sul de Mato Grosso do Sul, 2014; elaborado pela autora.

Antes da análise da Tabela 3.3.2, devemos desconsiderar os dados da Provinha Brasil, pois ela é corrigida pelos professores mediante gabarito fornecido pelo INEP, ou seja, os resultados dos alunos são imediatos. Dentre as avaliações SAEMS e Prova Brasil, prevalecem os resultados *tardios*. A ANA tem seus resultados em tempo mais *aceitável* sendo disponibilizados aos professores.

Analisando as avaliações individualmente, a Prova Brasil é a mais demorada na entrega dos resultados. Sabemos que os professores esperam até dois anos por essa informação.

Embora o resultado *tardio* aconteça, 57,14% (razão 56/98) deles informam que os resultados das avaliações externas chegam a tempo: prazo imediato, quase imediato ou aceitável. Isso significa que há prazo para a escola mobilizar ações voltadas às próximas edições das avaliações ou para a melhoria da aprendizagem como um todo. Independente do uso que a escola fará, os resultados são divulgados no âmbito dos sistemas de ensino.

3.3.3 GRUPO 3: QUESTÃO 42 E 43 – QUAL AVALIAÇÃO TEM MAIOR REPERCUSSÃO NA ESCOLA DO PROFESSOR?

Na análise do Grupo 1 de questões, identificamos com a questão 42 quais avaliações externas vem ocorrendo nas escolas e qual delas é a mais aplicada. O resultado indicou que o SAEMS é a avaliação mais aplicada nas escolas sul-mato-grossenses, seguida da Prova Brasil, depois Provinha Brasil e ANA.

Agora, com a questão 43, procuramos identificar qual avaliação tem maior repercussão⁵³.

Pesquisa de Rosistolato et al. (2014) mostrou que as avaliações externas da rede estadual ou municipal são as que mais repercutem nas escolas por darem um diagnóstico mais rápido e mais detalhado. Dessa forma, verificaremos se essa mesma condição se cumpre em nossa região pesquisada.

42. Caso tenha respondido “SIM” na questão 40, a(s) avaliação(ões) externa(s) a que você se refere é(são):				43. Dentre as avaliações marcadas anteriormente, qual delas tem maior repercussão na escola em que você trabalha?	
A	SAEMS.	F	Pisa.	<hr/>	
B	Provinha Brasil.	G	Avaliação – SAEB.		
C	ANA.	H	ENEM.		
D	Prova Brasil.	I	Outra.		
E	Avaliação municipal.				

RESULTADO – GRUPO 3

Os dados da questão 43 encontram-se na Tabela 3.3.3.

Tabela 3.3.3 – Professores do Ensino Fundamental (P.M.Lp.), por frequência e percentual de respostas, avaliações externas que mais repercutem nas escolas, região sul de Mato Grosso do Sul, 2014

Alternativas	Percentual de respostas de professores	
	Freq.	(%)
A – SAEMS	27	15,88
B – Provinha Brasil	22	12,94

⁵³ Não fizemos uma investigação de como seria essa repercussão. A ideia de repercussão pode ser de que é a mais comentada, a mais discutida, ou a mais trabalhada para se obter melhores resultados. Nesse caso, a palavra é subjetiva.

C – ANA	17	10,00
D – Prova Brasil	45	26,47
E – Avaliação municipal	4	2,35
F – Pisa	4	2,35
G - Avaliação – SAEB	11	6,47
H – ENEM	8	4,71
I – Outra	0	0,00
não respondeu à questão 43	32	18,82
Total	170	100,00

P.M.Lp.: Professores Pedagogos, de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.
 Fonte: Escolas Estaduais da região sul de Mato Grosso do Sul, 2014; elaborado pela autora.

Com o resultado da Tabela 3.3.3, verificamos que a Prova Brasil foi a avaliação mais indicada entre as avaliações externas que *mais repercutem* nas escolas. Esse resultado diverge do apontado em pesquisa de Rosistolato et al (2014), que diz que as avaliações externas da rede estadual ou municipal são as que mais repercutem nas escolas por darem um diagnóstico mais rápido e mais detalhado

Mesmo o SAEMS sendo a avaliação mais aplicada nas escolas sul-mato-grossenses, não é ela que mais repercute no âmbito das escolas; é a Prova Brasil. Esse resultado sugere que, por estar relacionada diretamente ao IDEB, a Prova Brasil exerce um poder simbólico maior sobre as escolas do que as outras avaliações. Consequentemente, esse poder alcança a prática dos professores com maior intensidade.

Nesse sentido, entendemos que a repercussão da Prova Brasil pode gerar violência simbólica na medida em que ela se materializar em cobranças excessivas por bons resultados na Prova e, consequentemente, no IDEB.

Conforme avançarmos nas análises, observaremos se essa hipótese de que há violência simbólica de gestores sobre professores, com propósitos a satisfazer às avaliações externas, se confirmará.

3.3.4 GRUPO 4: QUESTÃO 56 A 60 – TRATA SOBRE O APOIO PEDAGÓGICO QUE O PROFESSOR RECEBEU PARA SE ORIENTAR EM RELAÇÃO ÀS AVALIAÇÕES EXTERNAS, SOBRE O MATERIAL DE APOIO QUE ELE RECEBEU E SOBRE O CONHECIMENTO DO PROFESSOR ACERCA DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

A questão 56 serviu para identificar se o professor recebeu apoio pedagógico para realizar atividades que atendam às expectativas das avaliações oficiais, pois, como informa Dantas (2007), muitos professores realizam um trabalho solitário e desorientado acerca disso.

A questão 57 perguntou se o professor recebeu material didático como apoio para as avaliações externas e a 58 perguntou que tipo de material seria esse. Em Carvalho e Macedo (2010)⁵⁴ e Dantas (2007)⁵⁵ fica explícito como os manuais e boletins das avaliações oficiais subsidiam a prática docente. Nesse sentido, questionamos os professores sul-mato-grossenses se algum material sobre avaliação externa lhes tem sido enviado e lhe apoiado na prática docente.

Já na questão 59, procuramos saber se o professor e seus colegas já analisaram as definições, matrizes de referência, descritores das avaliações externas, ou seja, saber se os professores estudaram sobre o assunto das avaliações externas e o tanto que sabiam sobre esses itens citados. Na questão 60, questionamos o que o professor gostaria de saber sobre esses itens: matrizes, descritores, etc.

Ao final, cruzamos os dados entre os professores que receberam os materiais de apoio sobre as avaliações externas e verificamos se esses materiais foram utilizados por eles.

<p>56. Ainda considerando a ESCOLA da questão 40, você recebe apoio da equipe pedagógica DESSA escola para realizar atividades que atendam às expectativas das avaliações externas?</p>	<p>59. De acordo com o material didático (ou de apoio) sobre avaliações externas, o qual você tem (ou teve) acesso, você e seus colegas de área, analisaram do que se tratavam: as definições, as matrizes de referência e os descritores dessas avaliações?</p>																				
<table border="1"> <tr><td>A</td><td>Sim, sempre.</td></tr> <tr><td>B</td><td>Sim, esporadicamente.</td></tr> <tr><td>C</td><td>Sim, mas só quando eu solicito.</td></tr> <tr><td>D</td><td>Ainda não precisei.</td></tr> <tr><td>E</td><td>Não recebo apoio algum.</td></tr> </table>	A	Sim, sempre.	B	Sim, esporadicamente.	C	Sim, mas só quando eu solicito.	D	Ainda não precisei.	E	Não recebo apoio algum.	<table border="1"> <tr><td>A</td><td>Sim, totalmente.</td></tr> <tr><td>B</td><td>Sim, parcialmente.</td></tr> <tr><td>C</td><td>Não, mas pretendemos.</td></tr> <tr><td>D</td><td>Ainda não tivemos a oportunidade.</td></tr> <tr><td>E</td><td>Não julgamos necessário.</td></tr> </table>	A	Sim, totalmente.	B	Sim, parcialmente.	C	Não, mas pretendemos.	D	Ainda não tivemos a oportunidade.	E	Não julgamos necessário.
A	Sim, sempre.																				
B	Sim, esporadicamente.																				
C	Sim, mas só quando eu solicito.																				
D	Ainda não precisei.																				
E	Não recebo apoio algum.																				
A	Sim, totalmente.																				
B	Sim, parcialmente.																				
C	Não, mas pretendemos.																				
D	Ainda não tivemos a oportunidade.																				
E	Não julgamos necessário.																				

⁵⁴ Pesquisaram na região de Minas Gerais.

⁵⁵ Pesquisa realizada em municípios da Bahia.

57. Você recebe algum material didático ou pedagógico sobre as avaliações externas que subsidia ou apóia sua prática docente?	60. Qual(is) dos itens das avaliações externas, tais como: <i>definições, matrizes de referência e descritores</i> , você tem mais dúvida e/ou interesse de saber?																										
<table border="1"> <tr><td>A</td><td>Sim, sempre.</td></tr> <tr><td>B</td><td>Sim, esporadicamente.</td></tr> <tr><td>C</td><td>Sim, anualmente.</td></tr> <tr><td>D</td><td>Ainda não recebi.</td></tr> <tr><td>E</td><td>Recebi, mas não o utilizo.</td></tr> <tr><td>F</td><td>Não recebi, mas achei pela internet.</td></tr> </table>	A	Sim, sempre.	B	Sim, esporadicamente.	C	Sim, anualmente.	D	Ainda não recebi.	E	Recebi, mas não o utilizo.	F	Não recebi, mas achei pela internet.	<table border="1"> <tr><td>A</td><td>Gostaria de saber sobre os três itens, pois não os compreendo.</td></tr> <tr><td>B</td><td>Gostaria de saber um pouco mais sobre os tr</td></tr> <tr><td>C</td><td>Gostaria de saber sobre as definições alicerçam as avaliações externas.</td></tr> <tr><td>D</td><td>Gostaria de saber sobre as matrizes de referê</td></tr> <tr><td>E</td><td>Gostaria de saber sobre os descritores.</td></tr> <tr><td>F</td><td>Não tenho dúvidas sobre esses itens.</td></tr> <tr><td>G</td><td>Não tenho interesse sobre esses itens.</td></tr> </table>	A	Gostaria de saber sobre os três itens, pois não os compreendo.	B	Gostaria de saber um pouco mais sobre os tr	C	Gostaria de saber sobre as definições alicerçam as avaliações externas.	D	Gostaria de saber sobre as matrizes de referê	E	Gostaria de saber sobre os descritores.	F	Não tenho dúvidas sobre esses itens.	G	Não tenho interesse sobre esses itens.
A	Sim, sempre.																										
B	Sim, esporadicamente.																										
C	Sim, anualmente.																										
D	Ainda não recebi.																										
E	Recebi, mas não o utilizo.																										
F	Não recebi, mas achei pela internet.																										
A	Gostaria de saber sobre os três itens, pois não os compreendo.																										
B	Gostaria de saber um pouco mais sobre os tr																										
C	Gostaria de saber sobre as definições alicerçam as avaliações externas.																										
D	Gostaria de saber sobre as matrizes de referê																										
E	Gostaria de saber sobre os descritores.																										
F	Não tenho dúvidas sobre esses itens.																										
G	Não tenho interesse sobre esses itens.																										
58. Qual tipo de material de apoio você recebeu até agora para lhe instruir sobre as avaliações externas?																											
<table border="1"> <tr><td>A</td><td>Recebi manuais impressos.</td></tr> <tr><td>B</td><td>Tive acesso a manuais para fazer downlo</td></tr> <tr><td>C</td><td>Recebi documentos oficiais.</td></tr> <tr><td>D</td><td>Recebi dados estatísticos via relatórios.</td></tr> <tr><td>E</td><td>Não recebi material algum ainda.</td></tr> <tr><td>F</td><td>Outro. Qual?</td></tr> </table>	A	Recebi manuais impressos.	B	Tive acesso a manuais para fazer downlo	C	Recebi documentos oficiais.	D	Recebi dados estatísticos via relatórios.	E	Não recebi material algum ainda.	F	Outro. Qual?															
A	Recebi manuais impressos.																										
B	Tive acesso a manuais para fazer downlo																										
C	Recebi documentos oficiais.																										
D	Recebi dados estatísticos via relatórios.																										
E	Não recebi material algum ainda.																										
F	Outro. Qual?																										

RESULTADO – GRUPO 4

Nesse Grupo de questões vamos, primeiramente, apresentar as 3 primeiras Tabelas (3.3.4.1, 3.3.4.2 e 3.3.4.3) e, em seguida, fazer um resumo geral sobre elas. Da mesma forma, apresentaremos as 2 últimas Tabelas (3.3.4.4 e 3.3.4.5) e seguiremos com o seu resumo.

Assim, seguem as 3 primeiras Tabelas.

Tabela 3.3.4.1 – Professores do Ensino Fundamental (P.M.Lp.), por frequência e percentual de respostas, tipo de apoio da equipe pedagógica para que se atenda às expectativas das avaliações externas, região sul de Mato Grosso do Sul, 2014

Alternativas	Percentual de respostas de professores	
	Freq.	(%)
A – O professor <i>sempre</i> recebe apoio	69	55,20
B – O professor recebe apoio <i>esporadicamente</i>	19	15,20
C – O professor <i>só recebe</i> apoio <i>quando solicita</i>	25	20,00
D – O professor <i>ainda não precisou</i> de apoio	4	3,20
E – O professor <i>não recebeu</i> apoio algum	2	1,60
não respondeu à questão 56	6	4,80
Total	125	100,00

P.M.Lp.: Professores Pedagogos, de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.
Fonte: Escolas Estaduais da região sul de Mato Grosso do Sul, 2014; elaborado pela autora.

Tabela 3.3.4.2 – Professores do Ensino Fundamental (P.M.Lp.), por frequência e percentual de respostas, se o professor recebe material de apoio que o subsidia sobre as avaliações externas, região sul de Mato Grosso do Sul, 2014

Alternativas	Percentual de respostas de professores	
	Freq.	(%)
A – O professor <i>sempre</i> recebe material de apoio	37	29,60
B – O professor recebe material de apoio <i>esporadicamente</i>	23	18,40
C – O professor <i>recebe</i> material de apoio <i>anualmente</i>	15	12,00
D – O professor <i>ainda não recebeu</i> material de apoio	22	17,60
E – O professor <i>recebe</i> material de apoio, <i>mas não utiliza</i>	0	0,00
F – O professor <i>não recebeu</i> , mas achou na internet	25	20,00
não respondeu à questão 57	3	2,40
Total	125	100,00

P.M.Lp.: Professores Pedagogos, de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.
 Fonte: Escolas Estaduais da região sul de Mato Grosso do Sul, 2014; elaborado pela autora.

Tabela 3.3.4.3 – Professores do Ensino Fundamental (P.M.Lp.), por frequência e percentual de respostas, tipo de material de apoio que o professor recebeu sobre as avaliações externas, região sul de Mato Grosso do Sul, 2014

Alternativas	Percentual de respostas de professores	
	Freq.	(%)
A – Manuais impressos	39	30,23
B – Manuais baixados da internet	22	17,05
C – Documentos oficiais	3	2,33
D – Dados estatísticos via relatórios	16	12,40
E – Não recebeu material algum	33	25,58
F – Outros tipos de materiais	10	7,75
não respondeu à questão 58	6	4,65
Total	125	100,00

P.M.Lp.: Professores Pedagogos, de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.
 Fonte: Escolas Estaduais da região sul de Mato Grosso do Sul, 2014; elaborado pela autora.

Pela Tabela 3.3.4.1, há uma alta taxa de professores, cerca de 55,20%, que declarou *sempre* receber apoio da equipe pedagógica para que se atenda às expectativas das avaliações externas. Isso quer dizer que há um esforço da gestão em fornecer informações aos professores sobre as avaliações externas, isto é, o trabalho docente para atender a essas

avaliações não tem sido solitário. Por outro lado, também dá margem para interpretarmos que a gestão tem exercido ao menos um poder simbólico sobre os professores ao informar sobre as avaliações.

Posteriormente, veremos se esse poder simbólico da gestão extrapola, tornando-se uma ação de violência simbólica que acarreta em problemas ou interveniências à prática docente.

Na Tabela 3.3.4.2, temos 60% dos professores que declararam ter recebido material de apoio *sempre, esporadicamente* ou *anualmente*.

No entanto, é importante notar o quantitativo de professores que declarou não ter recebido material algum. Cerca de 37,60% (valor em negrito na Tabela 3.3.4.2) informou esse dado, ou seja, alguns gestores deixam a desejar no que tange ao repasse de materiais para os professores.

Com a Tabela 3.3.4.3, observamos que dentre os materiais que o professor recebe para lhe instruir sobre as avaliações externas, aqueles que são *manuais impressos* ainda predominam perante os demais, com 30,23% do total. Também, ao computarmos os professores que receberam *manuais impressos, documentos oficiais e dados estatísticos via relatórios*, que supomos serem todos impressos, aproximadamente 45% dos professores responderam que os receberam.

Ao cruzarmos as alternativas da questão 56, em que o professor recebe apoio *sempre* ou *esporadicamente* da equipe pedagógica, com as alternativas da questão 57, em que o professor recebe *sempre, esporadicamente* ou *anualmente* material de apoio, e com os dados das alternativas da questão 58, sobre *manuais impressos, documentos oficiais e dados estatísticos via relatórios*, obtivemos 25,60% dos 125 professores alegando que estão recebendo apoio pedagógico e material de apoio e que esse material é impresso, tudo para atender às expectativas das avaliações externas.

Essa evidência nos leva a crer que existem professores que têm recebido materiais de apoio e que são instruídos para atender às expectativas das avaliações externas, o que reforça o diagnóstico sobre a repercussão das avaliações externas nas escolas e o indício de que há um poder simbólico circundando o ambiente escolar.

Com os resultados das próximas Tabelas desse Grupo de questões, pudemos analisar se os professores estudaram os materiais que receberam pela equipe gestora.

Segue a Tabela 3.3.4.4.

Tabela 3.3.4.4 – Professores do Ensino Fundamental (P.M.Lp.), por frequência e percentual de respostas, grau de estudos dos professores sobre os textos oficiais sobre as avaliações externas, região sul de Mato Grosso do Sul, 2014

Alternativas	Percentual de respostas de professores	
	Freq.	(%)
A – O professor declara que estudou <i>totalmente</i>	50	40,00
B – O professor declara que estudou <i>parcialmente</i>	42	33,60
C – O professor declara que <i>não estudou, mas pretende</i> estudar	5	4,00
D – O professor declara que ainda não teve a oportunidade de estudar	20	16,00
E – O professor declara que não julga necessário esse estudo	0	0,00
não respondeu à questão 59	8	6,40
Total	125	100,00

P.M.Lp.: Professores Pedagogos, de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.
 Fonte: Escolas Estaduais da região sul de Mato Grosso do Sul, 2014; elaborado pela autora.

Tabela 3.3.4.5 – Professores do Ensino Fundamental (P.M.Lp.), por frequência e percentual de respostas, itens sobre as avaliações externas que o professor gostaria de saber, região sul de Mato Grosso do Sul, 2014

Alternativas	Percentual de respostas de professores	
	Freq.	(%)
A – Saber sobre as definições, as matrizes de referência e os descritores, pois não os compreende	8	6,40
B – Saber um pouco mais sobre os três itens: definições, as matrizes de referência e os descritores	55	44,00
C – Saber sobre as definições das avaliações externas	24	19,20
D – Saber sobre as matrizes de referência das avaliações externas	2	1,60
E – Saber sobre os descritores das avaliações externas	11	8,80
F – O professor não tem dúvidas sobre itens das avaliações externas	18	14,40
G – O professor não tem interesse em saber sobre os itens das avaliações externas	2	1,60
não respondeu à questão 60	5	4,00
Total	125	100,00

P.M.Lp.: Professores Pedagogos, de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.
 Fonte: Escolas Estaduais da região sul de Mato Grosso do Sul, 2014; elaborado pela autora.

Podemos notar pela Tabela 3.3.4.4 que os professores estudaram os textos que lhes foram repassados sobre as avaliações externas, em que são apresentadas as definições, as matrizes de referência e os descritores cobrados nas provas. Cerca de 50 professores já

estudaram totalmente os materiais que falam sobre isso e 42 estudaram parcialmente. Esse dado representa um total de 73,60% dos 125 professores.

Esse resultado fornece uma mostra de que os professores conhecem sobre as avaliações externas, muito embora, dentre esses professores, 47 deles terem revelado querer saber um pouco mais sobre as definições, as matrizes de referência e os descritores das avaliações externas, conforme o cruzamento dos dados com as alternativas A e B da questão 60. Do total de 125 professores, são 37,60% (razão 47/125) declarando que já estudaram, mas querem saber um pouco mais sobre os itens citados.

Analisando a Tabela 3.3.4.5 independente de outros dados, podemos afirmar que os professores ainda sentem necessidade de conhecer sobre as avaliações externas, mesmo que esses processos já estejam consolidados no sistema de ensino brasileiro.

3.3.5 GRUPO 5: QUESTÕES 19, 22 A 28 – NÍVEL DE INFORMAÇÃO ANTECEDENTE À AVALIAÇÃO EXTERNA E INFORMAÇÕES RECEBIDAS

Da questão 22 a 26, buscamos qualificar o nível de informações recebidas pelo professor antes da realização de uma dada avaliação externa. A questão 27 perguntou quais foram as informações recebidas sobre métodos de ensino e de avaliação.

De acordo com Arcas (2010), Carvalho e Macedo (2010), Rocha Jr. (2012), Amaro (2013), Morasco Junior & Gama (2013), Vieira (2010), Freire (2008) e outros, há registros de que os professores são orientados a: elaborar simulados semelhantes aos das avaliações externas para prepararem os alunos; treinar alunos com questões e conteúdos iguais aos das avaliações externas; ensinar a preencher gabaritos; usar métodos de ensino que visem desempenho dos alunos nessas avaliações. Essas medidas foram entendidas como ações que induzem os professores a mudarem sua prática docente, independente de como entendem ou aceitam as avaliações externas. São ações que buscam resultados, fugindo ao tocante *o que pensam os professores* ou à *aprendizagem efetiva dos alunos*.

A questão 28 perguntou o que ou quem foi o responsável pelas informações transmitidas. Ela complementa as questões 22 a 26. Pela questão 28, pudemos identificar um dos agentes que induziu a violência simbólica contra o professor.

No questionário, o professor deveria declarar sobre qual avaliação externa recebeu mais informações para que a mesma fosse realizada (Q19). Depois disso, ele deveria marcar o nível de informação que recebeu sobre: táticas para ajudar os alunos a preencher

gabarito (questão 22); treinamento de conteúdos (questão 23); conteúdos que são cobrados na avaliação (questão 24); métodos de ensino voltados ao modelo da avaliação (questão 25) e como elaborar provas semelhantes às das avaliações (questão 26). Para cada questão, elaboramos uma escala para "mensurar" o nível de informação recebida pelo professor, como segue:

- Nível 1 – o professor não recebeu informações;
- Nível 2 – o professor recebeu informações superficiais;
- Nível 3 – o professor recebeu informações suficientes;
- Nível 4 – o professor recebeu informações detalhadas;
- Nível 5 – o professor recebeu informações detalhadas e com ênfase.
- Nível 0 – estipulamos aos professores que não responderam às questões.

Para cada professor que respondeu ao questionário, somamos os valores de níveis marcados da questão 22 a 26 e depois dividimos o resultado por 5 (pois são 5 questões). Assim, obtivemos uma média aritmética do nível de informação recebida pelo professor relacionada à avaliação. Ou seja, se o professor marcou 2, 3, 1, 2, 4, respectivamente para as questões 22, 23, 24, 25 e 26, então sua média de nível de informação seria, arredondando, valor 2. Como as questões de 22 a 26 possuem alternativas com 5 níveis de detalhamento nas respostas, quanto maior o valor da média do nível de informação computada, maior o indício de que o professor vivenciou a violência simbólica.

Por fim, agrupamos os professores conforme as avaliações SAEMS, Prova Brasil, Provinha Brasil e ANA (respondidas na Q19), cruzando-as aos níveis de média 1, 2, 3, 4, 5 ou 0. Isso mostrará qual das avaliações os professores receberam mais informações prévias.

<p>19. Qual (quais) foi (foram) a(s) avaliação(ões) externa(s) realizada(s) na época?</p> <table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>SAEMS.</td> <td>F</td> <td>Pisa.</td> </tr> <tr> <td>B</td> <td>Provinha Brasil.</td> <td>G</td> <td>Avaliação – SAEB.</td> </tr> <tr> <td>C</td> <td>ANA.</td> <td>H</td> <td>ENEM.</td> </tr> <tr> <td>D</td> <td>Prova Brasil.</td> <td>I</td> <td>Outra.</td> </tr> <tr> <td>E</td> <td>Avaliação municipal.</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>		A	SAEMS.	F	Pisa.	B	Provinha Brasil.	G	Avaliação – SAEB.	C	ANA.	H	ENEM.	D	Prova Brasil.	I	Outra.	E	Avaliação municipal.			<p>25. Informações sobre métodos de ensino mais voltados a esse modelo de avaliação.</p> <table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>Não recebi informações sobre isso.</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>Recebi informações superficiais.</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>Recebi informações suficientes.</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>Recebi informações detalhadas.</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>Recebi informações detalhadas e com ênfase.</td> </tr> </table>	1	Não recebi informações sobre isso.	2	Recebi informações superficiais.	3	Recebi informações suficientes.	4	Recebi informações detalhadas.	5	Recebi informações detalhadas e com ênfase.
A	SAEMS.	F	Pisa.																													
B	Provinha Brasil.	G	Avaliação – SAEB.																													
C	ANA.	H	ENEM.																													
D	Prova Brasil.	I	Outra.																													
E	Avaliação municipal.																															
1	Não recebi informações sobre isso.																															
2	Recebi informações superficiais.																															
3	Recebi informações suficientes.																															
4	Recebi informações detalhadas.																															
5	Recebi informações detalhadas e com ênfase.																															

<p>20. Caso você tenha marcado mais de uma avaliação na questão anterior, escreva abaixo a que mais lhe forneceu informações para que fosse realizada. Caso tenha marcado apenas uma, repita o nome dela abaixo.</p> <hr/> <p>Até a questão 39 trataremos dessa avaliação externa que você citou na questão 19.</p> <p>De acordo com o tipo de informações/orientações prévias que você recebeu para que seus alunos realizassem essa avaliação externa, marque uma opção para cada uma das expressões entre 22 a 26.</p> <p>22. Sobre informações técnicas, tais como: tática para responder à prova ou como preencher um gabarito.</p> <table border="1" data-bbox="280 726 354 905"> <tr><td>1</td><td>Não recebi informações.</td></tr> <tr><td>2</td><td>Recebi informações superficiais.</td></tr> <tr><td>3</td><td>Recebi informações suficientes.</td></tr> <tr><td>4</td><td>Recebi informações detalhadas.</td></tr> <tr><td>5</td><td>Recebi informações detalhadas e com ênfase.</td></tr> </table> <p>23. Sobre informações preparatórias, tais como: treinamento dos conteúdos com os alunos.</p> <table border="1" data-bbox="280 1035 354 1213"> <tr><td>1</td><td>Não recebi informações.</td></tr> <tr><td>2</td><td>Recebi informações superficiais.</td></tr> <tr><td>3</td><td>Recebi informações suficientes.</td></tr> <tr><td>4</td><td>Recebi informações detalhadas.</td></tr> <tr><td>5</td><td>Recebi informações detalhadas e com ênfase.</td></tr> </table> <p>24. Informações sobre os conteúdos que são cobrados nessa avaliação.</p> <table border="1" data-bbox="280 1297 354 1476"> <tr><td>1</td><td>Não recebi informações sobre isso.</td></tr> <tr><td>2</td><td>Recebi informações superficiais.</td></tr> <tr><td>3</td><td>Recebi informações suficientes.</td></tr> <tr><td>4</td><td>Recebi informações detalhadas.</td></tr> <tr><td>5</td><td>Recebi informações detalhadas e com ênfase.</td></tr> </table>	1	Não recebi informações.	2	Recebi informações superficiais.	3	Recebi informações suficientes.	4	Recebi informações detalhadas.	5	Recebi informações detalhadas e com ênfase.	1	Não recebi informações.	2	Recebi informações superficiais.	3	Recebi informações suficientes.	4	Recebi informações detalhadas.	5	Recebi informações detalhadas e com ênfase.	1	Não recebi informações sobre isso.	2	Recebi informações superficiais.	3	Recebi informações suficientes.	4	Recebi informações detalhadas.	5	Recebi informações detalhadas e com ênfase.	<p>26. Informações sobre como elaborar provas que se assemelhem às das avaliações externas.</p> <table border="1" data-bbox="862 268 935 426"> <tr><td>1</td><td>Não recebi informações sobre isso.</td></tr> <tr><td>2</td><td>Recebi informações superficiais.</td></tr> <tr><td>3</td><td>Recebi informações suficientes.</td></tr> <tr><td>4</td><td>Recebi informações detalhadas.</td></tr> <tr><td>5</td><td>Recebi informações detalhadas e com ênfase.</td></tr> </table> <p>27. Caso tenha respondido que recebeu informações sobre método(s) de ensino e sobre como elaborar provas, qual(is) foi(ram) esse(s) método(s) de ensino e qual foi o modelo de prova, respectivamente?</p> <hr/> <p>28. De acordo com as respostas 22 a 26, quem foi(foram) o(s) responsável(is) pelas orientações prévias fornecidas?</p> <table border="1" data-bbox="862 835 967 1014"> <tr><td>A</td><td>Funcionários do governo municipal.</td></tr> <tr><td>B</td><td>Funcionários do governo estadual.</td></tr> <tr><td>C</td><td>Funcionários do governo federal.</td></tr> <tr><td>D</td><td>Funcionários de empresa privada.</td></tr> <tr><td>E</td><td>Colegas professores da escola.</td></tr> <tr><td>F</td><td>Gestor da escola.</td></tr> </table>	1	Não recebi informações sobre isso.	2	Recebi informações superficiais.	3	Recebi informações suficientes.	4	Recebi informações detalhadas.	5	Recebi informações detalhadas e com ênfase.	A	Funcionários do governo municipal.	B	Funcionários do governo estadual.	C	Funcionários do governo federal.	D	Funcionários de empresa privada.	E	Colegas professores da escola.	F	Gestor da escola.
1	Não recebi informações.																																																				
2	Recebi informações superficiais.																																																				
3	Recebi informações suficientes.																																																				
4	Recebi informações detalhadas.																																																				
5	Recebi informações detalhadas e com ênfase.																																																				
1	Não recebi informações.																																																				
2	Recebi informações superficiais.																																																				
3	Recebi informações suficientes.																																																				
4	Recebi informações detalhadas.																																																				
5	Recebi informações detalhadas e com ênfase.																																																				
1	Não recebi informações sobre isso.																																																				
2	Recebi informações superficiais.																																																				
3	Recebi informações suficientes.																																																				
4	Recebi informações detalhadas.																																																				
5	Recebi informações detalhadas e com ênfase.																																																				
1	Não recebi informações sobre isso.																																																				
2	Recebi informações superficiais.																																																				
3	Recebi informações suficientes.																																																				
4	Recebi informações detalhadas.																																																				
5	Recebi informações detalhadas e com ênfase.																																																				
A	Funcionários do governo municipal.																																																				
B	Funcionários do governo estadual.																																																				
C	Funcionários do governo federal.																																																				
D	Funcionários de empresa privada.																																																				
E	Colegas professores da escola.																																																				
F	Gestor da escola.																																																				

Resultado – Grupo 5

A Tabela 3.3.5.1 detalha a frequência e o percentual de professores conforme cada avaliação investigada em nossa pesquisa e o nível de informação que o professor obteve sobre ela antes da execução.

Tabela 3.3.5.1 – Professores do Ensino Fundamental (P.M.Lp.), por frequência e percentual de respostas, nível de informação prévia fornecida ao professor sobre as avaliações externas, região sul de Mato Grosso do Sul, 2014

Avaliações:	Percentual de respostas de professores conforme nível médio de informações prévias recebidas sobre a avaliação externa									
	SAEMS		ANA		Prova Brasil		Provinha Brasil		Total	
Nível médio	freq.	(%)	freq.	(%)	freq.	(%)	freq.	(%)	freq.	(%)
nível 1	4	3,20	7	5,60	8	6,40	7	5,60	26	20,80
nível 2	15	12,00	3	2,40	14	11,20	9	7,20	41	32,80
nível 3	10	8,00	3	2,40	12	9,60	13	10,40	38	30,40
nível 4	1	0,80	0	0,00	2	1,60	1	0,80	4	3,20
nível 5	1	0,80	1	0,80	1	0,80	1	0,80	4	3,20
nível 0*	1	0,80	0	0,00	2	1,60	2	1,60	5	4,00
responde por outras avaliações	–	–	–	–	–	–	–	–	7	5,60
Total	32	25,60	14	11,20	39	31,20	33	26,40	125	100,00

* Nível 0: professor não respondeu às questões 22 a 26.

P.M.Lp.: Professores Pedagogos, de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

Fonte: Escolas Estaduais da região sul de Mato Grosso do Sul, 2014; elaborado pela autora.

Notamos pelo resultado da Tabela 3.3.5.1 que os níveis em que as informações foram *superficialmente* ou *suficientemente* são maiores do que os outros. Apenas 8 (ou 6,40%) professores afirmaram que receberam informações prévias sobre as avaliações externas de forma *detalhada* ou *detalhada e com ênfase*.

A Prova Brasil, SAEMS e Provinha Brasil são avaliações que mantêm um escore muito próximo entre informações prévias recebidas *suficientemente*, ou em *detalhes* ou em *detalhes e com ênfase*. Ao somarmos a frequência e/ou percentual desses três níveis para cada uma dessas avaliações, o quantitativo de professores fica em média entre 12 a 15, percentual de 9,60% a 12% (soma de valores em negrito na Tabela).

Quando somamos as respostas marcadas pelos 125 professores, para cada questão entre a 22 e 26, observamos que as informações *técnicas*, tais como *tática para responder à prova ou como preencher um gabarito* são as que mais se destacam. Essa resposta da questão 22 (Q22) alcançou uma soma de 312 pontos (somando os pontos de todos os professores) Logo em seguida esteve a questão 23, sobre as informações *preparatórias*,

tais como: *treinamento dos conteúdos com os alunos*, com 270 pontos. Depois as informações *sobre os conteúdos que são cobrados na avaliação*, com 263 pontos (Q24); informações *sobre métodos de ensino mais voltados a esse modelo de avaliação*, com 253 pontos (Q25) e, por fim, informações *sobre como elaborar provas que se assemelhem as das avaliações externas*, com 248 pontos (Q26).

Esse resultado mostra que a parte técnica de treinar os alunos para preencher gabarito e treinar conteúdos vem se sobressaindo entre as demais ações que os professores recebem de seus gestores. Isso corrobora com resultados de outras pesquisas (Arcas (2010), Carvalho e Macedo (2010), Rocha Jr. (2012), Amaro (2013), Morasco Junior & Gama (2013), Vieira (2010), Freire (2008)).

Quando calculamos a razão entre a soma das respostas (os pontos) pelo número de professores (exemplo: 312pontos/125), encontramos um escore com os seguintes valores de nível médio de informações para cada questão:

- Q22: nível médio de informações igual a 2,5, ou seja, o nível mais marcado pelos professores esteve entre o *superficial* e *suficiente*;
- Q23: nível médio de informações igual a 2,2, ou seja, o nível mais marcado foi o *superficial*;
- Q24: nível médio de informações igual a 2,1, ou seja, o nível mais marcado foi o *superficial*;
- Q25: nível médio de informações igual a 2,0, ou seja, o nível mais marcado foi o *superficial*;
- Q26: nível médio de informações igual a 2,0, ou seja, o nível mais marcado foi o *superficial*.

Essa análise geral do nível médio de informações de cada questão também mostra que as orientações sobre *táticas para responder à prova ou técnicas de preencher gabarito* vão além das informações superficiais, pois incluem elaboração de provas e conteúdos. Isso significa que os gestores esperam mais ações dos professores, junto aos alunos, para que sejam treinadas essas estratégias.

Os escores de análise geral do nível médio de informações da Prova Brasil, SAEMS e Provinha Brasil⁵⁶, analisados individualmente, mantiveram-se equilibrados e semelhantes ao escore que acabamos de apresentar. Essa conclusão significa que os professores foram

⁵⁶ Os escores de nível médio de informações da ANA tiveram resultados muito baixos perto das demais avaliações.

orientados sobre as *táticas de responder à prova e preencher gabarito*, cada qual sobre uma dessas três avaliações, antes que elas acontecessem.

Esse dado é complementado pelas respostas de 50 professores à questão aberta 27. Eles informam que produziram e aplicaram provas semelhantes as das avaliações externas em suas turmas. No geral, descreveram que: trabalham "macetes" para os alunos resolverem as provas; elaboram provas similares com cartão resposta também similar ao das avaliações externas; aplicam provas com questões voltadas para os descritores; seguem o livro "Prova Brasil" e, desde 2010, também trabalham com apostilas do SAEMS.

Essas respostas mostram indícios de que os professores estão sendo orientados para melhorarem o desempenho dos alunos e a meta da escola em avaliações e índices educacionais. Continuando a análise, resta-nos saber quem foram os responsáveis por repassar as informações prévias sobre as avaliações oficiais aos professores. Vejamos essa resposta pela análise da questão 28.

Tabela 3.3.5.2 – Professores do Ensino Fundamental (P.M.Lp.), por frequência e percentual de respostas, responsável por transmitir informações prévias sobre avaliações externas, região sul de Mato Grosso do Sul, 2014

Alternativas	Percentual de respostas de professores	
	Freq.	(%)
A – Funcionários do governo municipal	5	4,00
B – Funcionários do governo estadual	12	9,60
C – Funcionários do governo federal	1	0,80
D – Funcionários de empresa privada	0	0,00
E – Colegas professores da escola	35	28,00
F – Gestor da escola	49	39,20
não respondeu à questão 28	23	18,40
Total	125	100,00

P.M.Lp.: Professores Pedagogos, de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

Fonte: Escolas Estaduais da região sul de Mato Grosso do Sul, 2014; elaborado pela autora.

Observamos que os gestores são os responsáveis mais citados em transmitir informações prévias sobre as avaliações externas que ocorrem nas escolas. Cerca de 49,60% (em negrito na Tabela) dos professores confirmaram que funcionários do governo

estadual, ou federal ou o gestor da escola os informaram como trabalhar com os alunos antes de uma avaliação externa acontecer.

Do percentual de 49,60% professores, 58% (ou 36 professores) apontaram que seus gestores repassaram informações *suficientes, detalhadas ou detalhadas e com ênfase*; aproximadamente 5% dos professores não "mensuraram" o nível de informações que receberam de seus gestores e 10% nos informaram que receberam informações superficiais de seus gestores.

Portanto, ao analisar todos os resultados levantados nesse Grupo 5, podemos detectar indícios de que os gestores são parte importante na composição do poder simbólico e que, além disso, alguns gestores exercem uma violência simbólica sobre os professores, motivando-os e instruindo-os para que treinem os alunos a preencher gabaritos e treinem os conteúdos que são cobrados nas avaliações externas, acrescentando novas tarefas e desviando o rumo das atividades normais do professor.

Tal situação pode intervir na prática docente, colocando o planejamento do professor, pela aprendizagem dos alunos, em segundo plano.

3.3.6 GRUPO 6: QUESTÕES 19, 31 A 39 – NÍVEL DE INFORMAÇÃO SUBSEQUENTE À AVALIAÇÃO EXTERNA

As questões 31 a 38 tiveram a intenção de nivelar o grau de informações recebidas pelo professor após a realização de uma dada avaliação externa (a que ele indicou na questão 19). A questão 39 indagou sobre quem foi o responsável por transmitir tais informações. Essas questões, assim como as do Grupo 5, continuam investigando o grau de informações que o professor recebeu para atender as expectativas das avaliações externas.

O procedimento inicial de análise será o mesmo que o do Grupo 5.

A questão 33, 35 e 37 dizem respeito, respectivamente, ao trabalho que o professor deve executar e sobre as respostas que declararam nos questionários das avaliações externas. Ao serem marcadas com o maior grau de medida, essas questões sugerem, respectivamente, que os professores são pressionados a aperfeiçoar⁵⁷ o seu trabalho

⁵⁷ A palavra aperfeiçoar foi usada no questionário e seremos rigorosos em mantê-la na interpretação dos dados. Ela não significa um aperfeiçoamento da prática docente como um todo, como se o professor aperfeiçoasse sua prática para qualquer atividade, mas sim um "aperfeiçoamento" para atender às avaliações externas. Ela foi usada neste texto porque para muitos gestores quando o professor trabalha para as

docente e que são tratados diferentemente dos seus colegas que não tem turmas avaliadas pelos órgãos externos. Ambas as situações causam impacto na prática docente e, conforme a ênfase com que os professores receberam essas informações, pode indicar a violência simbólica dirigida a eles.

Das pesquisas que analisamos (teses, dissertações, artigos), não encontramos alguma que investigasse sobre o retorno que o professor tem em relação às declarações de suas respostas, ou de seus gestores, que são respondidas em questionários de avaliações oficiais. Sendo assim, questionamos o professor sobre o retorno dessas informações, destacados na questão 36, 37 e 38.

As questões 31 a 38 também tiveram suas alternativas organizadas por uma escala, assim como as questões 22 a 26.

Para cada professor que respondeu ao questionário, somamos os valores de níveis marcados da questão 31 a 38 e depois dividimos o resultado por 8. Assim, obtivemos uma média aritmética do nível de informação que o professor recebeu relacionada à avaliação.

Por fim, agrupamos os professores conforme as avaliações SAEMS, Prova Brasil, Provinha Brasil e ANA cruzando os níveis de média 1, 2, 3, 4, 5 ou 0. Isso mostrará em qual dessas avaliações externas os professores receberam mais informações posteriormente à sua realização.

De acordo com as informações que você recebeu, após a realização dessa avaliação externa, marque uma opção para cada uma das expressões entre 31 a 39.		33. Informações para aperfeiçoar o trabalho docente para preparar melhor os alunos para esse tipo de avaliação.	
31. Informações sobre a nota dos alunos.	1 Não recebi informações sobre isso.	1 Não recebi informações sobre isso.	2 Recebi informações superficiais.
2 Recebi informações superficiais.	3 Recebi informações suficientes.	3 Recebi informações suficientes.	4 Recebi informações detalhadas.
3 Recebi informações suficientes.	4 Recebi informações detalhadas.	4 Recebi informações detalhadas.	5 Recebi informações detalhadas e com ênfase.
4 Recebi informações detalhadas.	5 Recebi informações detalhadas e com ênfase.	34. Informações sobre os conteúdos que os alunos não atingiram nível mínimo de aprendizado.	
5 Recebi informações detalhadas e com ênfase.		1 Não recebi informações sobre isso.	2 Recebi informações superficiais.
		3 Recebi informações suficientes.	4 Recebi informações detalhadas.
		5 Recebi informações detalhadas e com ênfase.	

avaliações externas ele está melhorando, aperfeiçoando sua prática docente. Sabemos que essa concepção de "aperfeiçoamento" é questionável, mas não vamos discutir sobre isso. Estamos apenas explicando em que sentido usamos a palavra "aperfeiçoar" no contexto de nosso trabalho.

<p>35. Informações sobre como preparar a escola para as próximas avaliações externas.</p> <table border="1"> <tr><td>1</td><td>Não recebi informações sobre isso.</td></tr> <tr><td>2</td><td>Recebi informações superficiais.</td></tr> <tr><td>3</td><td>Recebi informações suficientes.</td></tr> <tr><td>4</td><td>Recebi informações detalhadas.</td></tr> <tr><td>5</td><td>Recebi informações detalhadas e com ênfase.</td></tr> </table> <p>36. Informações sobre o aspecto socioeconômico dos alunos, identificado em dados estatísticos.</p> <table border="1"> <tr><td>1</td><td>Não recebi informações sobre isso.</td></tr> <tr><td>2</td><td>Recebi informações superficiais.</td></tr> <tr><td>3</td><td>Recebi informações suficientes.</td></tr> <tr><td>4</td><td>Recebi informações detalhadas.</td></tr> <tr><td>5</td><td>Recebi informações detalhadas e com ênfase.</td></tr> </table> <p>37. Informações sobre as respostas declaradas pelos professores.</p> <table border="1"> <tr><td>1</td><td>Não recebi informações sobre isso.</td></tr> <tr><td>2</td><td>Recebi informações superficiais.</td></tr> <tr><td>3</td><td>Recebi informações suficientes.</td></tr> <tr><td>4</td><td>Recebi informações detalhadas.</td></tr> <tr><td>5</td><td>Recebi informações detalhadas e com ênfase.</td></tr> </table>	1	Não recebi informações sobre isso.	2	Recebi informações superficiais.	3	Recebi informações suficientes.	4	Recebi informações detalhadas.	5	Recebi informações detalhadas e com ênfase.	1	Não recebi informações sobre isso.	2	Recebi informações superficiais.	3	Recebi informações suficientes.	4	Recebi informações detalhadas.	5	Recebi informações detalhadas e com ênfase.	1	Não recebi informações sobre isso.	2	Recebi informações superficiais.	3	Recebi informações suficientes.	4	Recebi informações detalhadas.	5	Recebi informações detalhadas e com ênfase.	<p>38. Informações sobre os aspectos físicos da escola, identificados pelo questionário da avaliação.</p> <table border="1"> <tr><td>1</td><td>Não recebi informações sobre isso.</td></tr> <tr><td>2</td><td>Recebi informações superficiais.</td></tr> <tr><td>3</td><td>Recebi informações suficientes.</td></tr> <tr><td>4</td><td>Recebi informações detalhadas.</td></tr> <tr><td>5</td><td>Recebi informações detalhadas e com ênfase.</td></tr> </table> <p>39. De acordo com as respostas 31 a 39, quem foi(foram) o(s) responsável(is) pelas informações pós-avaliação?</p> <table border="1"> <tr><td>A</td><td>Funcionários do governo municipal.</td></tr> <tr><td>B</td><td>Funcionários do governo estadual.</td></tr> <tr><td>C</td><td>Funcionários do governo federal.</td></tr> <tr><td>D</td><td>Funcionários de empresa privada.</td></tr> <tr><td>E</td><td>Colegas professores da escola que trabalhava.</td></tr> <tr><td>F</td><td>Gestor da escola que trabalhava.</td></tr> </table>	1	Não recebi informações sobre isso.	2	Recebi informações superficiais.	3	Recebi informações suficientes.	4	Recebi informações detalhadas.	5	Recebi informações detalhadas e com ênfase.	A	Funcionários do governo municipal.	B	Funcionários do governo estadual.	C	Funcionários do governo federal.	D	Funcionários de empresa privada.	E	Colegas professores da escola que trabalhava.	F	Gestor da escola que trabalhava.
1	Não recebi informações sobre isso.																																																				
2	Recebi informações superficiais.																																																				
3	Recebi informações suficientes.																																																				
4	Recebi informações detalhadas.																																																				
5	Recebi informações detalhadas e com ênfase.																																																				
1	Não recebi informações sobre isso.																																																				
2	Recebi informações superficiais.																																																				
3	Recebi informações suficientes.																																																				
4	Recebi informações detalhadas.																																																				
5	Recebi informações detalhadas e com ênfase.																																																				
1	Não recebi informações sobre isso.																																																				
2	Recebi informações superficiais.																																																				
3	Recebi informações suficientes.																																																				
4	Recebi informações detalhadas.																																																				
5	Recebi informações detalhadas e com ênfase.																																																				
1	Não recebi informações sobre isso.																																																				
2	Recebi informações superficiais.																																																				
3	Recebi informações suficientes.																																																				
4	Recebi informações detalhadas.																																																				
5	Recebi informações detalhadas e com ênfase.																																																				
A	Funcionários do governo municipal.																																																				
B	Funcionários do governo estadual.																																																				
C	Funcionários do governo federal.																																																				
D	Funcionários de empresa privada.																																																				
E	Colegas professores da escola que trabalhava.																																																				
F	Gestor da escola que trabalhava.																																																				

Resultado – Grupo 6

A Tabela 3.3.6.1 detalha a frequência e o percentual de professores conforme cada avaliação investigada em nossa pesquisa e o nível de informação que o professor obteve sobre ela após sua execução.

Tabela 3.3.6.1 – Professores do Ensino Fundamental (P.M.Lp.), por frequência e percentual de respostas, nível de informação transmitida ao professor após a realização da avaliação externa, região sul de Mato Grosso do Sul, 2014

Avaliações:	Percentual de respostas de professores conforme nível médio de informações recebidas após a realização da avaliação externa									
	SAEMS		ANA		Prova Brasil		Provinha Brasil		Total	
	freq.	(%)	freq.	(%)	freq.	(%)	freq.	(%)	freq.	(%)
nível 1	2	1,60	1	0,80	8	6,40	2	1,60	13	10,40

nível 2	15	12,00	7	5,60	18	14,40	11	8,80	51	40,80
nível 3	8	6,40	3	2,40	9	7,20	13	10,40	33	26,40
nível 4	1	0,80	0	0,00	1	0,80	3	2,40	5	4,00
nível 5	0	0,00	1	0,80	0	0,00	1	0,80	2	1,60
nível 0*	6	4,80	2	1,60	3	2,40	3	2,40	14	11,20
responde por outras avaliações	–	–	–	–	–	–	–	–	7	5,60
Total	32	25,60	14	11,20	39	31,20	33	26,40	125	100,00

* Nível 0: professor não respondeu às questões 31 a 38.

P.M.Lp.: Professores Pedagogos, de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

Fonte: Escolas Estaduais da região sul de Mato Grosso do Sul, 2014; elaborado pela autora.

Notamos pelo resultado da Tabela 3.3.6.1 que o nível em que as informações são repassadas *superficialmente* é maior do que os outros, diferentemente do resultado sobre informações prévias em que os níveis *superficial* e *suficiente* estavam equilibrados. Novamente, um número baixo de professores – apenas 7, ou 5,60% – declarou que recebeu informações *detalhada* ou *detalhada e com ênfase*.

Nessa análise de informações repassadas ao professor após a realização de uma dada avaliação externa, a média dos níveis nos mostra que a Província Brasil é a mais indicada entre os professores sobre informações repassadas *suficientemente*, *detalhadas* ou *detalhadas e com ênfase* (comparar soma de resultados em negrito na Tabela), o que também difere do resultado sobre as informações prévias em que a Província Brasil, Prova Brasil e SAEMS tiveram resultados equilibrados.

Na análise do Grupo 6, a Prova Brasil tem um índice bem maior do que as outras avaliações na alternativa A – professores que não receberam informações. Então, podemos concluir que mesmo a Prova Brasil sendo uma avaliação em que os professores deveriam receber informações antes e após sua execução, essas informações não atingem toda a classe docente.

Quando somamos as respostas, marcadas pelos 125 professores, para cada questão entre a 31 a 38, obtivemos o seguinte resultado:

- Q31 – informações sobre nota dos alunos: 288 pontos; nível médio de informações 2,3 (*soma das respostas de todos os professores/125 = 288/125*); o nível mais marcado pelos professores foi o *superficial*;

- Q32 – informações sobre nota da escola: 328 pontos; nível médio de informações 2,6; o nível mais marcado pelos professores foi o *suficiente*;
- Q33 – informações para aperfeiçoar o trabalho docente para preparar melhor os alunos para a avaliação externa: 273 pontos; o nível médio de informações 2,2; nível mais marcado pelos professores foi o *superficial*;
- Q34 – informações sobre os conteúdos que os alunos não atingiram nível mínimo de aprendizado: 274 pontos; o nível médio de informações 2,2; nível mais marcado pelos professores foi o *superficial*;
- Q35 – informações sobre como preparar a escola para as próximas avaliações externas: 261 pontos; nível médio de informações 2,1; o nível mais marcado pelos professores foi o *superficial*;
- Q36 – informações sobre o aspecto socioeconômico dos alunos, identificado em dados estatísticos: 193 pontos; nível médio de informações 1,5; o nível mais marcado pelos professores esteve entre *não recebi informações* e o nível *superficial*;
- Q37 – informações sobre as respostas declaradas pelos professores: 187 pontos; nível médio de informações 1,5; o nível mais marcado pelos professores esteve entre *não recebi informações* e o nível *superficial*;
- Q38 – informações sobre os aspectos físicos da escola, identificados pelo questionário da avaliação: 200 pontos; nível médio de informações 1,6; o nível mais marcado pelos professores esteve entre *não recebi informações* e o nível *superficial*.

O resultado sobre o nível médio que cada questão atinge com todas as respostas dos professores, mostra que a informação sobre *a nota que a escola alcança na avaliação externa* é a mais relevante. O nível de informação que o professor recebe sobre esse item estaria na faixa de peso 3 – *suficiente* (arredondando 2,6 para 3). Em seguida, estão as informações sobre a nota dos alunos e sobre os conteúdos que os alunos não atingiram nível mínimo de aprendizado, que demarcam nível 2 – *superficial*.

Supomos que essas informações que o professor recebe sobre nível mínimo de aprendizado dos alunos, foram marcadas por eles como superficiais, porque chegam tarde demais e incompletas, inviabilizando qualquer ação junto aos alunos. São informações primordiais que as avaliações oficiais deveriam ter maior rapidez de repassar aos professores, para que os planos de se obter qualidade no ensino e aprendizagem fossem alcançados, porém, essa rapidez não acontece.

Embora a maioria das informações recebidas pelos professores se aproxime do nível médio 2 (*superficial*), devemos considerar esse resultado representativo. Algumas avaliações foram mais informadas aos professores, outras nem tanto. Logo, o indicativo de que os professores recebem informações *superficiais*, sofre a interferência de resultados sobre diferentes avaliações. Como nossa intenção foi obter uma "fotografia" de todas as avaliações externas juntas (Prova Brasil, Provinha Brasil, ANA e SAEMS), saber que os professores receberam informações superficiais, é, de fato, representativo.

Vejam, por exemplo, que o resultado sobre o nível médio se altera quando analisamos cada avaliação individualmente, ou seja, computando a soma das respostas de uma questão pelo número de professores que responderam apenas a uma dada avaliação X (*nível médio = soma das respostas / n° de professores*). Fazendo isso, a Provinha Brasil atinge nível médio 3 na questão 31, 32, 33 e 34; o SAEMS atinge nível médio 3 apenas na questão 32 e a Prova Brasil não atinge nível médio 3 em nenhuma questão. Isso mostra que as informações sobre a Provinha Brasil, após a sua execução, são mais recomendadas aos professores do que outras avaliações externas. Diferentemente do resultado do Grupo 5 em que a Prova Brasil e SAEMS se equipararam ao nível de divulgação e/ou de informação da Provinha Brasil.

O fato da Provinha Brasil ser mais comentada do que as outras avaliações, após a sua execução, não surpreende. Essa avaliação é aplicada e corrigida pelos próprios professores e, portanto, as informações sobre o que se cobra dos alunos, qual o resultado que atingiram, qual o resultado que a escola atingiu, como preparar melhor os alunos, quais conteúdos os alunos tiveram mais dificuldade, são informações que os professores obtém imediatamente após a prova. Deste modo, excluindo a Provinha Brasil, diríamos que a nota que a escola alcança no SAEMS é a informação que os professores mais receberam sobre as avaliações externas.

Ainda resta-nos saber quem foram os responsáveis por repassar as informações sobre as avaliações externas após acontecerem. Passemos para a análise da questão 39.

Tabela 3.3.6.2 – Professores do Ensino Fundamental (P.M.Lp.), por frequência e percentual de respostas, responsável por transmitir resultados das avaliações externas, região sul de Mato Grosso do Sul, 2014

Alternativas	Percentual de respostas de professores	
	Freq.	(%)
A – Funcionários do governo municipal	0	0,00
B – Funcionários do governo estadual	24	19,20
C – Funcionários do governo federal	2	1,60
D – Funcionários de empresa privada	0	0,00
E – Colegas professores da escola	12	9,60
F – Gestor da escola	63	50,40
não respondeu à questão 28	24	19,20
Total	125	100,00

P.M.Lp.: Professores Pedagogos, de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.
 Fonte: Escolas Estaduais da região sul de Mato Grosso do Sul, 2014; elaborado pela autora.

Novamente vemos que os gestores são os responsáveis mais citados em transmitir os resultados das avaliações externas que ocorrem nas escolas. Cerca de 71,20% (em negrito na Tabela) dos professores confirmaram que funcionários do governo estadual, ou federal ou o gestor da escola os informa sobre resultados ou ações voltadas às avaliações externas.

Do percentual de 71,20%, 40,45% dos professores receberam informações *suficientes, detalhadas* ou *detalhadas e com ênfase* pelos seus gestores. Aproximadamente 11,23% dos professores não apontaram o nível de informação que seus gestores os repassaram e 48,31% dos professores informaram que receberam informações superficiais de seus gestores.

Portanto, no resumo da análise desse Grupo de questões, observamos que os gestores têm dialogado com os professores sobre os resultados das avaliações externas, destacando-se o diálogo sobre as notas dos alunos, a nota da escola e os conteúdos que os alunos não alcançam o nível mínimo de aprendizado.

Dentre as avaliações, a Provinha Brasil é a que os professores têm tido maior retorno sobre seu resultado e outros aspectos relacionados à sua execução.

Além do que já discutimos neste Grupo 6, vamos acrescentar outras evidências encontradas com a análise específica das questões 33 e 35.

As questões 33 e 35 são muito importantes porque estão diretamente relacionadas ao que a escola exige do professor para se obter resultados em avaliações externas, portanto, questões que podem dar indicativos da existência de violência simbólica vivenciada pelo professor. Essas duas questões, quando combinadas à questão 39, puderam indicar quem foram os protagonistas do exercício de poder simbólico sobre os professores.

A Tabela 3.3.6.3 trata dos resultados somente da questão 33, dos níveis de informações recebidas pelo professor para aperfeiçoar seu trabalho visando preparar os alunos para avaliação externa.

Tabela 3.3.6.3 – Professores do Ensino Fundamental (P.M.Lp.), por frequência e percentual de respostas, nível de informações recebidas pelo professor para aperfeiçoar seu trabalho docente, região sul de Mato Grosso do Sul, 2014

Alternativas	Percentual de respostas de professores	
	Freq.	%
A – Não recebeu informações sobre isso (nível 1)	24	19,20
B – Recebeu informações superficiais (nível 2)	31	24,80
C – Recebeu informações suficientes (nível 3)	38	30,40
D – Recebeu informações detalhadas (nível 4)	12	9,60
E – Recebeu informações detalhadas e com ênfase (nível 5)	5	4,00
não respondeu a questão 33 (recebeu valor zero)	15	12,00
Total	125	100,00

P.M.Lp.: Professores Pedagogos, de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.
 Fonte: Escolas Estaduais da região sul de Mato Grosso do Sul, 2014; elaborado pela autora.

Dos 125 professores, retirando aqueles que não responderam a questão 33, sobraram 110. Desses 110, 55 professores receberam informações suficientes, detalhadas e detalhadas e com ênfase (nível 3, 4 e 5, respectivamente), ou seja, metade dos professores recebeu informações para aperfeiçoar seu trabalho para preparar melhor os alunos para avaliação externa; a outra metade, ou recebeu informações superficiais ou não recebeu informações.

Independentemente do grau de instruções para "aperfeiçoar" o trabalho docente, a veiculação desse tipo de informação na escola aponta indícios de violência simbólica. Não importa saber as consequências desse aperfeiçoamento, a violência simbólica já aconteceu independente disso.

Computando somente os professores que receberam algum tipo de informação, serão 86 (em negrito na Tabela 3.3.6.3). Desses, há possibilidade de sabermos o nível de informação que receberam e quem repassou a informação (questão 39). Vejamos na Tabela 3.3.6.4.

Tabela 3.3.6.4 – Professores do Ensino Fundamental (P.M.Lp.), por frequência e percentual de respostas, por nível de informações posteriores fornecidas sobre aperfeiçoar trabalho docente, por responsável pela informação, região sul de Mato Grosso do Sul, 2014

Responsável por transmitir informação	Percentual de respostas de professores que receberam informações, conforme nível de informações sobre aperfeiçoar o trabalho docente para preparar os alunos para avaliações externas							
	Nível 2		Nível 3		Nível 4		Nível 5	
	freq.	%	freq.	%	freq.	%	freq.	%
funcionários do governo municipal	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
funcionários do governo estadual	5	6,25	8	10,00	4	5,00	2	2,50
funcionários do governo federal	1	1,25	0	0,00	0	0,00	0	0,00
funcionários de empresa privada	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
colegas professores da escola que o professor trabalhava	3	3,75	6	7,50	0	0,00	0	0,00
gestor da escola que o professor trabalhava	19	23,75	21	26,25	8	10,00	3	3,75
Total	28	35,00	35	43,75	12	15,00	5	6,25

* Nível 0: professor não respondeu a questão 33.

P.M.Lp.: Professores Pedagogos, de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

Fonte: Escolas Estaduais da região sul de Mato Grosso do Sul, 2014; elaborado pela autora.

Como a Tabela 3.3.6.4 foi construída com base em dados cruzados entre a questão 33 e 39, alguns professores ficaram excluídos da contagem: 3 professores que marcaram nível 2 na questão 33, mas deixaram a 39 em branco; 3 professores que marcaram nível 3 na questão 33, mas também deixaram a 39 em branco. Portanto, 80 professores identificaram algum responsável por lhe transmitir informações sobre aperfeiçoar o trabalho docente para preparar melhor os alunos para uma dada avaliação externa e também declararam o nível de informações que receberam sobre isso.

46 (quantitativo que está em negrito) entre os 80 professores assinalaram que receberam informações *suficientes*, ou *detalhadas* ou *detalhadas e com ênfase* da gestão da escola, ou de funcionários do governo estadual ou federal, para aperfeiçoarem sua prática

docente para preparar melhor os alunos para as avaliações externas. Isso representa cerca de 41,82% dos professores, do conjunto de 110, sendo informados de tal recomendação.

Esse quantitativo é representativo para podermos dizer que há indícios de violência simbólica, por parte dos gestores sobre os professores, para que aperfeiçoem seu trabalho em função das avaliações externas.

Ao direcionarmos a análise aos 39 professores que marcaram a Prova Brasil na questão 19, vamos obter 11 deles declarando as seguintes condições: que obtiveram informações advindas de gestores, de nível suficiente, ou detalhadas, ou com ênfase, para aperfeiçoar seu trabalho docente para preparar melhor os alunos para a Prova Brasil. São cerca de 28,21% (razão de 11/39) dos professores que marcaram a Prova Brasil sobre essas condições e 10% (razão 11/110) do conjunto todo de professores que responderam à questão 33. Isso também revela uma tentativa dos gestores de alterar a prática docente com vistas a satisfazer ou atingir metas em avaliações externas.

Os 10% pode parecer um quantitativo reduzido de professores, mas se formos considerar que estamos fazendo uma interseção de dados entre 3 questões diferentes do nosso questionário (questão 19, 33 e 39), o valor é considerável.

Da mesma forma, ao computarmos sobre apenas os 32 professores que marcaram o SAEMS na questão 19, obteremos 10 deles, ou cerca de 31,25%, declarando que foram instruídos, pela gestão, a preparar melhor os alunos para o SAEMS, ou cerca de 9,10% dos 110 professores do total dessa análise.

Já se fossemos computar sobre a Provinha Brasil, dos 33 professores que a marcaram na questão 19, 20 deles, ou 60,61%, manifestaram as condições elencadas anteriormente (em relação aos 110 professores, os 20 representam 18,18%). Nesse sentido, observamos que a avaliação externa em que o professor pode conhecê-la e executá-la junto aos seus alunos, que é a Provinha Brasil, também é a que a gestão mais discute após a sua execução.

Analogamente, ao nos debruçarmos sobre a análise da questão 35, obtivemos resultados similares.

Dos 125 professores, 14 deixaram a questão 35 em branco – quase o mesmo número de professores da questão 33. Vejamos como ficou a Tabela 3.3.6.5 para a questão 35.

Tabela 3.3.6.5 – Professores do Ensino Fundamental (P.M.Lp.), por frequência e percentual de respostas, por nível de informações recebidas para preparar a escola para avaliações externas, região sul de Mato Grosso do Sul, 2014

Alternativas	Percentual de respostas de professores	
	Freq.	%
A – Não recebeu informações sobre isso (nível 1)	34	27,20
B – Recebeu informações superficiais (nível 2)	24	19,20
C – Recebeu informações suficientes (nível 3)	37	29,60
D – Recebeu informações detalhadas (nível 4)	12	9,60
E – Recebeu informações detalhadas e com ênfase (nível 5)	4	3,20
não respondeu a questão 33 (recebeu valor zero)	14	11,20
Total	125	100,00

P.M.Lp.: Professores Pedagogos, de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.
 Fonte: Escolas Estaduais da região sul de Mato Grosso do Sul, 2014; elaborado pela autora.

Desconsiderando os 14 professores que deixaram a questão 35 em branco, trabalhamos com 111 para a análise da questão 35. Desses professores, 53, ou 47,75%, receberam informações *suficientes, detalhadas e detalhadas e com ênfase* para preparar a escola para próximas avaliações externas, ou seja, para quase metade dos professores foi recomendada tal tarefa.

Dos 77 (em negrito na Tabela 3.3.6.5) professores que receberam informações, desde superficiais até detalhadas e com ênfase, sobre preparar a escola para as próximas avaliações externas, 4 não informaram quem forneceu essas informações. Então, o conjunto de professores que recebeu informações e declarou quem as forneceu, foi de 73.

Assim, ao fazermos a análise de dados cruzados entre as questões 19, 35 e 39, levando em conta apenas os 39 professores que responderam pela Prova Brasil, obtivemos 10 deles, ou 25,64% (razão 10/39), declarando que recebeu informações da gestão *suficientes, detalhadas* ou *detalhadas e com ênfase* para preparar a escola para próximas avaliações externas.

Para o SAEMS, o resultado é de 28,13% dos 32 professores que responderam por essa avaliação. Para a Provinha Brasil, obtivemos 18 dos 33 (ou 55,55%) que responderam sobre as mesmas condições que estamos considerando.

Da análise entre as questões 19, 33, 35 e 39, tivemos cerca de 110, 111 professores participantes. Podemos concluir, primeiramente, que uma média de 48,90% deles foram

informados *suficientemente*, ou *em detalhes ou com ênfase* sobre aperfeiçoarem seu trabalho para preparar melhor os alunos para avaliações externas e também para preparem a escola para essas avaliações, após receberem os resultados dessas avaliações. Ou seja, houve uma tentativa dos gestores de interferir na prática docente, mostrando os sinais de violência simbólica nessas situações elencadas.

Uma média de 40,73% do total de 110,111 professores, além de serem informados *suficientemente*, ou *em detalhes ou com ênfase*, ainda declararam que essas recomendações foram transmitidas por gestores. Do restante (59,27%), uma média aproximada de: 23,20% (19,20%, 27,20%) dos professores não apontaram o nível de informações; 11,60% não responderam às questões 33 e 35; 22% obtiveram informações superficiais; 3 professores, ou 2,71% declararam que receberam informações suficientes, mas não marcaram nada na questão 39, então não foram computados aos 40,73%. Dos professores que declararam ter recebido informações superficiais nas questões 33 e 35, apenas 5 marcaram que as receberam de colegas de trabalho, o que também não faz parte dos 40,73%.

Portanto, é expressivo o número de professores que apontaram seus gestores como sujeitos que repassam informações com vistas a preparar melhor os alunos e a escola para alcançar bons resultados nas avaliações externas. Sobre isso, os professores revelaram que seus gestores lhes recomendaram participar e aperfeiçoar a prática docente em prol dessas avaliações. Esse indício, como já dissemos, é sinal de que o professor experimenta uma violência simbólica que ocasiona mudanças na sua prática docente.

Essa experiência que o professor vive, relacionada às políticas avaliativas, é vista como uma violência simbólica, pois, em geral, os professores são instruídos ou orientados por seus gestores a mudar a sua prática docente, independentemente do que pensam ou acreditam ser o melhor para os alunos e de seu trabalho com os alunos. Em todo caso, são responsabilizados sozinhos pelos resultados que os alunos alcançam nessas avaliações.

Sem uma análise crítica do contexto que experimentam ou que estão inseridos na escola, os professores podem acatar essas recomendações dos gestores como admissíveis. Quando as recomendações extrapolam, tanto gestores, como professores, podem entendê-las como recomendações impositivas normais. E esse é o cuidado que se deve ter. Os professores precisam ter ciência da violência simbólica e saber quando suas consequências estão os afetando inconvenientemente.

Prosseguiremos com a análise de outros fatores que dão indícios de violência simbólica, que complementarão o que já apresentamos até o momento.

3.3.7 GRUPO 7: QUESTÕES 40, 44 A 49 – SOBRE AS DISCUSSÕES QUE OCORREM NAS ESCOLAS EM RELAÇÃO ÀS AVALIAÇÕES EXTERNAS⁵⁸

As questões deste Grupo serão cruzadas com os dados da questão 40, em que o professor foi questionado se havia processos de avaliações externas acontecendo na escola e se ele tinha turmas sendo avaliadas por esses processos.

A questão 44 perguntou se na escola em que o professor trabalhava havia discussões sobre avaliações externas. Caso ele respondesse que “sim”, deveria ler e responder até a questão 49. Caso ele respondesse que “não”, passaria para a questão 50.

Da questão 45 até a 49 o professor foi questionado se as discussões na sua escola eram frequentes e se eram relevantes; qual o assunto mais discutido nas reuniões; qual o tipo de participação do professor e quem eram os profissionais que participavam dessas discussões.

Segundo Arcas (2010) e Carvalho e Macedo (2011), os professores discutem sobre as avaliações externas em reuniões de planejamento escolar, com foco na proficiência alcançada pelos alunos e outros assuntos. Também há reuniões para elaborar provas semelhantes as das avaliações externas.

Esse tipo de reunião é uma tática para que o discurso da gestão e de professores esteja afinado ao das avaliações externas. Isso pode levar a um redirecionamento da ação docente sem considerar, em muitos casos, a opinião dos professores e o trabalho docente com os alunos.

Nossa hipótese é que essa tentativa de reorientar a prática dos professores se sustenta em um poder simbólico das avaliações externas sobre os sistemas de ensino. Esse poder simbólico, legitimado e apoderado pela gestão, pode causar uma violência simbólica sobre os professores para que esses cumpram tarefas voltadas apenas ao bom desempenho dos alunos nas avaliações externas.

A violência simbólica surge do poder simbólico que se faz presente, por exemplo, nos discursos dos gestores aos professores. Independente sobre quais avaliações externas os gestores discursam, o professor vai acreditando na normalidade das mudanças geradas por elas. É assim que o poder simbólico advindo das avaliações se fortalece dentro das escolas e vai legitimando ações voltadas a elas. Com o poder das avaliações sendo propagado pelos gestores a violência simbólica se passa dissimulada no contexto da escola.

⁵⁸ Da questão 44 em diante o professor responde pela escola pensada/selecionada para a questão 40.

Tendo em vista essas hipóteses, tabulamos os dados do Grupo 7 e interpretarmos o que acontecia nas escolas da região pesquisada.

<p>40. Na escola que você trabalha atualmente, têm ocorrido processos de avaliações externas (p.a.e.) governamentais?</p> <p>Instrução: para responder, dê preferência à escola em que você trabalha a qual ocorrem p.a.e.. Caso trabalhe em uma única escola e ela não realiza esse tipo de processo, marque “Não”.</p> <table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>SIM, e nessa escola tenho turmas sendo avaliadas por esse tipo de processo.</td> </tr> <tr> <td>B</td> <td>SIM, mas nessa escola não tenho turmas sendo avaliadas por esse tipo de processo.</td> </tr> <tr> <td>C</td> <td>Não.</td> </tr> </table>	A	SIM, e nessa escola tenho turmas sendo avaliadas por esse tipo de processo.	B	SIM, mas nessa escola não tenho turmas sendo avaliadas por esse tipo de processo.	C	Não.	<p>47. Indique o(s) assunto(s) mais colocado(s) em pauta nessas discussões, que diz(em) respeito às avaliações externas?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>																
A	SIM, e nessa escola tenho turmas sendo avaliadas por esse tipo de processo.																						
B	SIM, mas nessa escola não tenho turmas sendo avaliadas por esse tipo de processo.																						
C	Não.																						
<p>44. NESSA ESCOLA que você trabalha, há discussões sobre as avaliações externas?</p> <table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>Sim.</td> <td>B</td> <td>Não.</td> </tr> </table> <p>Caso tenha respondido “NÃO”, passe para a questão 50.</p> <p>45. Com que frequência são realizadas as discussões sobre avaliações externas NESSA ESCOLA?</p> <table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>São frequentes (1 vez ao mês).</td> </tr> <tr> <td>B</td> <td>São periódicas (1 vez por bimestre).</td> </tr> <tr> <td>C</td> <td>São raríssimas (1 vez ao ano).</td> </tr> </table>	A	Sim.	B	Não.	A	São frequentes (1 vez ao mês).	B	São periódicas (1 vez por bimestre).	C	São raríssimas (1 vez ao ano).	<p>48. Nas discussões que ocorrem NESSA ESCOLA, sobre as avaliações externas, como você participa das reuniões?</p> <table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>Apenas ouço.</td> </tr> <tr> <td>B</td> <td>Ouçõ e contribuo com as ideias.</td> </tr> <tr> <td>C</td> <td>Somos convidados a ouvir.</td> </tr> <tr> <td>D</td> <td>Somos convidados a ouvir e contribuir.</td> </tr> </table>	A	Apenas ouço.	B	Ouçõ e contribuo com as ideias.	C	Somos convidados a ouvir.	D	Somos convidados a ouvir e contribuir.				
A	Sim.	B	Não.																				
A	São frequentes (1 vez ao mês).																						
B	São periódicas (1 vez por bimestre).																						
C	São raríssimas (1 vez ao ano).																						
A	Apenas ouço.																						
B	Ouçõ e contribuo com as ideias.																						
C	Somos convidados a ouvir.																						
D	Somos convidados a ouvir e contribuir.																						
<p>46. De acordo com as discussões sobre avaliações externas que ocorrem NESSA ESCOLA, marque apenas uma opção.</p> <table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>São discussões relevantes e tenho participado sempre.</td> </tr> <tr> <td>B</td> <td>São discussões relevantes, porém, não tenho participado.</td> </tr> <tr> <td>C</td> <td>São discussões irrelevantes, mas participo de todas.</td> </tr> <tr> <td>D</td> <td>São discussões irrelevantes e não participo de mais nenhuma.</td> </tr> </table>	A	São discussões relevantes e tenho participado sempre.	B	São discussões relevantes, porém, não tenho participado.	C	São discussões irrelevantes, mas participo de todas.	D	São discussões irrelevantes e não participo de mais nenhuma.	<p>49. NESSA ESCOLA, as discussões sobre as avaliações externas, reúnem (atenção: leia essas alternativas antes de responder):</p> <table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>Apenas os professores das disciplinas em que os alunos são avaliados.</td> </tr> <tr> <td>B</td> <td>Professores de todas as disciplinas.</td> </tr> <tr> <td>C</td> <td>Apenas os professores das disciplinas em que os alunos são avaliados mais um instrutor ou técnico que promove as discussões.</td> </tr> <tr> <td>D</td> <td>Professores de todas as disciplinas em que os alunos são avaliados mais um instrutor ou técnico que promove as discussões.</td> </tr> <tr> <td>E</td> <td>Apenas os professores das disciplinas em que os alunos são avaliados mais um instrutor ou técnico que promove as discussões e mais o gestor da escola.</td> </tr> <tr> <td>F</td> <td>Professores de todas as disciplinas em que os alunos são avaliados mais um instrutor ou técnico que promove as discussões e mais o gestor da escola.</td> </tr> <tr> <td>G</td> <td>Ainda não temos quem nos oriente sobre essas avaliações.</td> </tr> </table>	A	Apenas os professores das disciplinas em que os alunos são avaliados.	B	Professores de todas as disciplinas.	C	Apenas os professores das disciplinas em que os alunos são avaliados mais um instrutor ou técnico que promove as discussões.	D	Professores de todas as disciplinas em que os alunos são avaliados mais um instrutor ou técnico que promove as discussões.	E	Apenas os professores das disciplinas em que os alunos são avaliados mais um instrutor ou técnico que promove as discussões e mais o gestor da escola.	F	Professores de todas as disciplinas em que os alunos são avaliados mais um instrutor ou técnico que promove as discussões e mais o gestor da escola.	G	Ainda não temos quem nos oriente sobre essas avaliações.
A	São discussões relevantes e tenho participado sempre.																						
B	São discussões relevantes, porém, não tenho participado.																						
C	São discussões irrelevantes, mas participo de todas.																						
D	São discussões irrelevantes e não participo de mais nenhuma.																						
A	Apenas os professores das disciplinas em que os alunos são avaliados.																						
B	Professores de todas as disciplinas.																						
C	Apenas os professores das disciplinas em que os alunos são avaliados mais um instrutor ou técnico que promove as discussões.																						
D	Professores de todas as disciplinas em que os alunos são avaliados mais um instrutor ou técnico que promove as discussões.																						
E	Apenas os professores das disciplinas em que os alunos são avaliados mais um instrutor ou técnico que promove as discussões e mais o gestor da escola.																						
F	Professores de todas as disciplinas em que os alunos são avaliados mais um instrutor ou técnico que promove as discussões e mais o gestor da escola.																						
G	Ainda não temos quem nos oriente sobre essas avaliações.																						

RESULTADO – GRUPO 7

Para esse Grupo de questões apresentamos, primeiramente, a tabulação das questões 44, 45, 46, 48 e 49 combinadas com os dados declarados na questão 40 (questão

que assinalou que as escolas estavam com processos de avaliações externas acontecendo e se o professor tinha turmas sendo avaliadas).

Os cruzamentos entre as questões, 40 e 44, 40 e 45, 40 e 46, 40 e 48, 40 e 49 estão demonstrados nas Tabela 3.3.7.1, 3.3.7.2, 3.3.7.3, 3.3.7.4 e 3.3.7.5, respectivamente.

Nas Tabelas aparecem algumas abreviações: • profs. – professores; • aval. exts. – avaliações externas; • p.a.e. – processos de avaliações externas.

Após essas análises, apresentamos a categorização que fizemos com base na análise de conteúdo das respostas à questão 47. Com essa categorização foi possível identificar quais foram os assuntos abordados nas discussões sobre as avaliações externas. Também tabulamos os dados entre a questão 46 e 47, ou seja, professores que responderam sobre a relevância das discussões e os assuntos indicados nessas reuniões.

Tabela 3.3.7.1 – Professores do Ensino Fundamental (P.M.Lp.), por frequência de respostas, se há discussões sobre avaliações externas nas escolas, por escola que tem p.a.e. ocorrendo ou não, região sul de Mato Grosso do Sul, 2014

Alternativas	Percentual de respostas de professores				Total
	Há p.a.e.* ocorrendo na escola e o prof. tem turma sendo avaliada	Há p.a.e. ocorrendo na escola e o prof. não tem turma sendo avaliada	Não há p.a.e. ocorrendo na escola	Não responde se há p.a.e. ocorrendo na escola	
A – Há discussões sobre aval. exts.	82	14	6	9	111
B – Não há discussões sobre aval. exts.	7	2	1	2	12
não respondeu à questão 44	0	0	1	1	2
Total (125 profs.)	89	16	8	12	125

(*p.a.e.: Processos de Avaliações Externas.

P.M.Lp.: Professores Pedagogos, de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

Fonte: Escolas Estaduais da região sul de Mato Grosso do Sul, 2014; elaborado pela autora.

Pela Tabela 3.3.7.1 se confirmou que nas escolas visitadas tinham processos de avaliações externas acontecendo, mesmo 8 professores tendo respondido que não havia. 71,20% (razão 89/125) dos professores declararam que havia processos acontecendo e que eles tinham turmas sendo avaliadas por esses processos. Desses, 92,13% (razão 82/89) confirmaram que havia discussões sobre as avaliações externas acontecendo na sua escola.

Mesmo os professores que não tinham turmas sendo avaliadas, confirmaram que havia discussões sobre as avaliações externas acontecendo na escola. Isso nos mostrou que todos os professores participavam das discussões, os que eram das disciplinas avaliadas e os que não eram. Analisamos essa hipótese com o resultado da questão 49.

Tabela 3.3.7.2 – Professores do Ensino Fundamental (P.M.Lp.), por frequência de respostas, frequência em que ocorrem as discussões sobre avaliações externas, região sul de Mato Grosso do Sul, 2014

Alternativas	Percentual de respostas de professores				Total
	Há p.a.e.* ocorrendo na escola e o prof. tem turma sendo avaliada	Há p.a.e. ocorrendo na escola e o prof. não tem turma sendo avaliada	Não há p.a.e. ocorrendo na escola	Não responde se há p.a.e. ocorrendo na escola	
Há discussões A – frequentes (1 vez ao mês)	17	2	0	3	22
Há discussões B – periódicas (1 vez por bimestre)	35	6	4	5	50
Há raríssimas C – discussões (1 vez ao ano)	31	6	3	2	42
não respondeu à questão 45	6	2	1	2	11
Total (125 profs.)	89	16	8	12	125

(*)p.a.e.: Processos de Avaliações Externas.

P.M.Lp.: Professores Pedagogos, de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

Fonte: Escolas Estaduais da região sul de Mato Grosso do Sul, 2014; elaborado pela autora.

Com o resultado da Tabela 3.3.7.2 observamos um equilíbrio entre as respostas aos itens discussões *periódicas* e *raríssimas*. Mas se formos computar a soma das respostas aos itens discussões *frequentes* e *periódicas* o resultado desta consideravelmente do item *raríssimas*.

A frequência entre os itens *frequentes* e *periódicas* não muda muito, uma frequência se dá em 1 vez ao mês e, a outra, 1 vez por bimestre. Então, ao somarmos as respostas desses dois itens para compararmos ao item *raríssimas*, é razoável.

Assim, obtivemos um percentual de 57,60% (razão 72/125) dos professores respondendo que as discussões sobre as avaliações externas ocorriam com frequência ou periodicamente em sua escola. 33,60% dos professores responderam que essas reuniões ocorriam raríssimas vezes.

Também concluímos que nas reuniões frequentes ou periódicas participavam professores que tinham turmas sendo avaliadas e professores que não tinham.

Tabela 3.3.7.3 – Professores do Ensino Fundamental (P.M.Lp.), por frequência de respostas, relevância das discussões sobre avaliações externas, região sul de Mato Grosso do Sul, 2014

Alternativas	Percentual de respostas de professores				Total
	Há p.a.e.* ocorrendo na escola e o prof. tem turma sendo avaliada	Há p.a.e. ocorrendo na escola e o prof. não tem turma sendo avaliada	Não há p.a.e. ocorrendo na escola	Não responde se há p.a.e. ocorrendo na escola	
A – Discussões relevantes que o professor participa	75	10	6	8	99
B – Discussões relevantes que o professor não participa	4	3	0	1	8
C – Discussões irrelevantes que o professor participa	4	1	0	0	5
D – Discussões irrelevantes que o professor não participa	0	0	0	0	0
não respondeu à questão 46	6	2	2	3	13
Total (125 profs.)	89	16	8	12	125

(*)p.a.e.: Processos de Avaliações Externas.

P.M.Lp.: Professores Pedagogos, de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

Fonte: Escolas Estaduais da região sul de Mato Grosso do Sul, 2014; elaborado pela autora.

O resultado da Tabela 3.3.7.3 é importante para dizer como as discussões sobre as avaliações externas são consideradas pelos professores.

Um quantitativo de 75 professores (ou 60%) que tinham turmas sendo avaliadas pelos processos de avaliações externas considerava as *discussões relevantes e sempre participava* dessas reuniões.

Apenas 4% declarou que *participava* das discussões sobre as avaliações externas *mesmo as considerando irrelevantes*.

O resultado que obtivemos com a Tabela 3.3.7.3 indicou que os professores estavam participando das discussões sobre as avaliações externas com anuência do que discutiam.

Ao final dessa seção, apontamos, pela análise da questão 47, quais são os assuntos abordados nas discussões sobre as avaliações externas – assuntos hipoteticamente assimilados pelos professores.

Tabela 3.3.7.4 – Professores do Ensino Fundamental (P.M.Lp.), por frequência de respostas, participação do professor nas discussões sobre avaliações externas, região sul de Mato Grosso do Sul, 2014

Alternativas	Percentual de respostas de professores				
	Há p.a.e.* ocorrendo na escola e o prof. tem turma sendo avaliada	Há p.a.e. ocorrendo na escola e o prof. não tem turma sendo avaliada	Não há p.a.e. ocorrendo na escola	Não responde se há p.a.e. ocorrendo na escola	Total
A – Professor apenas ouve	4	1	0	1	6
B – Professor ouve e contribui com ideias	44	9	4	5	62
C – Professor é convidado a ouvir	2	0	0	0	2
D – Professor é convidado a ouvir e contribuir	29	4	2	4	39
não respondeu à questão 48	10	2	2	2	16
Total (125 profs.)	89	16	8	12	125

(*)p.a.e.: Processos de Avaliações Externas.

P.M.Lp.: Professores Pedagogos, de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

Fonte: Escolas Estaduais da região sul de Mato Grosso do Sul, 2014; elaborado pela autora.

A Tabela 3.3.7.4 traz resultados que confirmam a participação efetiva dos professores em discussões sobre as avaliações externas. Quase 50% dos professores afirmaram que participaram das discussões sobre as avaliações externas ouvindo e contribuindo com suas ideias. Mais 31% (aproximadamente) dos professores afirmaram que eram convidados a ouvir e contribuir.

Esses resultados representam que cerca de 81% dos professores participavam das discussões e interagiam com suas contribuições. Significa que não havia discussões autoritárias em que apenas o gestor dava os comandos e os professores apenas ouviam. Também significa que os assuntos abordados nas discussões sobre as avaliações externas estavam cada vez mais interferindo na prática docente; ao menos estavam gerando discussões e reflexões sobre esse assunto.

Por outro lado, ouvir os professores e chamá-los a participar das discussões sobre as avaliações externas pode ter sido mais uma estratégia da gestão de fortalecer o poder simbólico das avaliações externas, minimizando, com isso, uma possível ação de violência simbólica operada concomitantemente.

Tabela 3.3.7.5 – Professores do Ensino Fundamental (P.M.Lp.), por frequência de respostas, profissionais envolvidos em discussões sobre avaliações externas, região sul de Mato Grosso do Sul, 2014

Alternativas	Percentual de respostas de professores				
	Há p.a.e* . ocorrendo na escola e o prof. tem turma sendo avaliada	Há p.a.e. ocorrendo na escola e o prof. não tem turma sendo avaliada	Não há p.a.e. ocorrendo na escola	Não responde se há p.a.e. ocorrendo na escola	Total
A – Apenas os professores das disciplinas em que os alunos são avaliados	1	1	0	0	2
B – Professores de todas as disciplinas	44	4	5	7	60
C – Apenas os professores das disciplinas em que os alunos são avaliados mais um instrutor ou técnico que promove as discussões	1	0	0	0	1
D – Professores de todas as disciplinas em que os alunos são avaliados mais um instrutor ou técnico que promove as discussões	5	0	0	1	6
E – Apenas os professores das disciplinas em que os alunos são avaliados mais um instrutor ou técnico que promove as discussões e mais o gestor da escola	2	0	0	1	3
F – Professores de todas as disciplinas em que os alunos são avaliados mais um instrutor ou técnico que promove as discussões e mais o gestor da escola	21	9	1	1	32

G – Ainda não temos quem nos oriente sobre essas avaliações	5	0	0	0	5
não respondeu à questão 49	10	2	2	2	16
Total (125 profs.)	89	16	8	12	125

(*)p.a.e.: Processos de Avaliações Externas.

P.M.Lp.: Professores Pedagogos, de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

Fonte: Escolas Estaduais da região sul de Mato Grosso do Sul, 2014; elaborado pela autora.

Com a Tabela 3.3.7.5, observamos que 98 (quantidade em negrito) dos 125 confirmaram que professores de todas as disciplinas participavam das discussões sobre as avaliações externas. Desses 98 professores, 38 (ou 30,40%) assinalaram que os gestores ou instrutores participavam das discussões.

Pode parecer que 38 professores, de uma amostra de 125, não é representativo para informar se os gestores ou instrutores orientavam as discussões sobre as avaliações externas. Entretanto, também poderíamos supor que todas as respostas dos professores para as alternativas de A a F estariam acontecendo com alguma orientação da gestão – é plausível supormos que alguém encaminhe as discussões nas escolas e que esse encaminhamento não parta dos próprios professores que estão em sala de aula, mas de alguém que os gerencie.

O que também é importante destacar sobre o resultado da Tabela 3.3.7.5 é que os professores das disciplinas avaliadas não eram tratados com discussões à parte, eles eram envolvidos assim como os outros. No entanto, não podemos dizer se nas reuniões em que todos os professores eram envolvidos havia constrangimento daqueles que tinham turmas sendo avaliadas – como citam algumas pesquisas. Não direcionamos nossa pesquisa a essa questão, pois seria um dado de violência explícita contra o professor, e não, de violência simbólica.

Dessa forma, podemos inferir que as discussões sobre as avaliações externas estão acontecendo e, de modo geral, envolvem os professores de todas as disciplinas. Isso pode demonstrar que nas escolas pesquisadas os gestores não diferenciam seus professores a respeito de colaborarem com ações voltadas às avaliações externas. Também pode demonstrar que nessas escolas as ações voltadas às avaliações externas são abrangentes e intensificadas, já que esperam a colaboração de todos os professores. Além disso, a intenção de reunir professores de todas as disciplinas pode ter o objetivo de minimizar a resistência e reduzir a violência simbólica associada ao processo das avaliações externas.

Resumindo, podemos concluir que as discussões sobre as avaliações externas acontecem; que são frequentes ou periódicas; que são consideradas importantes; que os professores não apenas ouvem como também contribuem com suas opiniões; que os gestores estão participando efetivamente dessas discussões juntamente com toda sua equipe de docentes.

Na continuação desta seção, apresentamos a categorização que fizemos com base na análise de conteúdo⁵⁹ (BARDIN, 1986) das respostas à questão 47.

Cruzamos os dados de quem respondeu à questão 46, alternativas A e B, com quem descreveu alguma resposta à questão 47. Então, na Tabela 3.3.7.6 a seguir, estarão as categorias de professores que consideram as discussões que acontecem nas escolas como sendo relevantes (conforme respostas às alternativas a Q46(A) e Q46(B)) e os assuntos tratados.

Tabela 3.3.7.6 – Professores do Ensino Fundamental (P.M.Lp.), por frequência e percentual de respostas, assuntos discutidos em reuniões sobre avaliações externas, região sul de Mato Grosso do Sul, 2014

Categoria	Percentual de respostas de professores	
	Freq.	(%)
A – Divulgação da nota da escola ou do desempenho do aluno ou do IDEB	30	30,30
B – Dificuldades apresentadas pelos alunos	12	12,12
C – Adotar modelo de provas semelhantes aos das avaliações externas	9	9,09
D – Conteúdos das provas para serem reforçados junto aos alunos	9	9,09
E – IDEB, índices estatísticos, metas para atingir	8	8,08
F – Como melhorar o desempenho e/ou resultado escolar	7	7,07
G – Mudar a metodologia de ensino	6	6,06
H – Aprendizagem dos alunos	5	5,05
I – Preparar o aluno para quando for a avaliação	5	5,05
J – Questões semelhantes às das avaliações externas	2	2,02

⁵⁹ Esse tipo de análise está melhor explicada no Grupo 22, pois há um grupo concentrado de 5 questões abertas analisadas.

K – Fora de contexto ⁶⁰	2	2,02
L – Falta de interesse dos alunos com as avaliações externas	2	2,02
M – Qual a importância da avaliação	1	1,01
N – Falta de responsabilidade	1	1,01
Total	99	100,00

P.M.Lp.: Professores Pedagogos, de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.
 Fonte: Escolas Estaduais da região sul de Mato Grosso do Sul, 2014; elaborado pela autora.

Dos 107 professores que responderam que as discussões sobre as avaliações externas são relevantes, 88 apontaram o(s) assunto(s) discutido(s) nessas reuniões. Como 11 professores citaram mais de 1 assunto, o total da segunda coluna da Tabela 3.3.7.6 ultrapassa o quantitativo de 88, ficando 99.

Dos 5 professores que responderam que as discussões sobre as avaliações externas são irrelevantes, 4 apontaram o assunto discutido nessas reuniões: 2 professores enquadrados a mesma categoria A da Tabela 3.3.7.6; 1 professor enquadrado à categoria B da Tabela 3.3.7.6 e 1 professor enquadrado à categoria J. Então são 32 professores enquadrados à categoria mais indicada, a categoria A – *Divulgação da nota da escola ou do desempenho do aluno ou do IDEB*.

Dos 103 (99 + 4) resultados que obtivemos sobre assuntos discutidos, a categoria em destaque é a que trata da *divulgação da nota da escola ou do desempenho do aluno ou do IDEB*, com 31,07% (razão 32/103). Em seguida está a categoria: *dificuldades apresentadas pelos alunos* (12,62%) – o que confirma que só depois de se discutir sobre notas e resultados, é que vai se discutir sobre dificuldades dos alunos; *adotar modelos de provas semelhantes aos das avaliações externas* (8,74%) e, por fim, está a categoria *reforçar conteúdos cobrados em avaliações externas* (também 8,74%).

Quanto a *mudar a metodologia de ensino*, que é uma categoria que causa grande impacto na prática docente, o índice encontrado foi baixo: 5,83% (razão 6/103).

Como acreditamos que muitas reuniões para se discutir assuntos sobre as avaliações externas são motivadas pela gestão e como os professores declararam que as discussões são relevantes, poderíamos dizer que um número significativo de gestores e professores

⁶⁰ Respostas fora de contexto: "distorção idade/série, diferentes realidades culturais (indígenas...)"; "o trabalho contínuo". Essas respostas foram consideradas desconexas (e/ou vagas) ao tema das avaliações externas.

acreditam que a *nota da escola ou do desempenho dos alunos ou do IDEB* são os assuntos importantes.

Quando analisamos os resultados do Grupo 5, 6 e 7 em conjunto, observamos que as discussões que tratam sobre a nota da escola, do aluno ou do IDEB não são simples discussões sobre resultados obtidos em avaliações externas. Ao contrário, são discussões para estimular o treinamento de alunos sobre táticas para responderem as provas das avaliações, sobre como devem preencher o gabarito e instruções para que o professor aperfeiçoe seu trabalho docente com vistas a melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações externas. Isso denota a preocupação da gestão e dos professores em obter resultados nessas avaliações e também denota a exaltação sobre a questão dos resultados. Enfim, mais uma demonstração de como as avaliações externas estão exercendo um poder simbólico sobre as práticas docentes.

3.3.8 GRUPO 8: QUESTÃO 50 – COMO O PROFESSOR PERCEBE A PARTICIPAÇÃO DA ESCOLA EM PROCESSOS DE AVALIAÇÕES EXTERNAS. OS PROCESSOS AVALIAM OS PROFESSORES?

A questão 50 tratou da opinião/visão do professor em relação à participação da sua escola em p.a.e.. Ou seja: se o professor percebe que a participação é imposta pelo MEC ou pelo Estado; se ele enxerga que as avaliações o avaliam ou não; se servem para avaliar o trabalho realizado pela escola; se é porque contribui com a educação; se a gestão adota ações intensivas para obter melhores resultados; ou se o professor não tem nada a informar porque se enxerga isento do assunto.

50. Ainda considerando a ESCOLA da questão 40, que tipo de informação você poderia dizer sobre a participação DESSA escola em processos de avaliação externa (que vem sendo aplicados a essa escola)?	
A	A escola iniciou agora sua participação nesse tipo de processo.
B	A escola participa desses processos por determinação do MEC ou do Estado.
C	A escola participa desses processos porque os entende como uma forma de avaliar o trabalho docente.
D	A escola participa desses processos porque os entende como uma forma de avaliar o trabalho prestado pela escola.
E	A escola participa desses processos porque eles contribuem fortemente com a educação.
F	A gestão da escola tem acompanhado diretamente o rendimento dos alunos e adotado ações intensivas para que os resultados melhorem cada vez mais.
G	Não tenho nada a informar, pois nessa escola não sou o funcionário responsável que trata sobre o assunto.

RESULTADO – GRUPO 8

A princípio, todas as escolas que visitamos tinham processo de avaliações externas acontecendo. Então concluímos que as respostas dos 8 professores à questão Q40(C), indicado na quarta coluna da Tabela 3.3.8 abaixo, é inconsistente ou os professores se confundiram com o tipo de avaliação que foi questionado. Por isso não desprezamos as respostas desses 8 professores; também para o resultado final ser fidedigno e sempre somar 125 no total.

Tabela 3.3.8 – Professores do Ensino Fundamental (P.M.Lp.), por frequência de respostas, tipo de participação da escola em processos de avaliações externas, região sul de Mato Grosso do Sul, 2014

Alternativas	Percentual de respostas de professores				
	Há p.a.e* . ocorrendo na escola e o prof. tem turma sendo avaliada	Há p.a.e. ocorrendo na escola e o prof. não tem turma sendo avaliada	Não há p.a.e. ocorrendo na escola	Não responde se há p.a.e. ocorrendo na escola	Total
A – A escola iniciou agora sua participação nesse tipo de processo	0	0	0	0	0
B – A escola participa desses processos por determinação do MEC ou do Estado	37	3	2	2	44
C – A escola participa desses processos porque os entende como uma forma de avaliar o trabalho docente	5	1	0	2	8
D – A escola participa desses processos porque os entende como uma forma de avaliar o trabalho prestado pela escola	8	0	3	0	11
E – A escola participa desses processos porque eles contribuem fortemente com a educação	6	2	1	0	9
F – A gestão da escola tem acompanhado diretamente o rendimento dos alunos e adotado ações intensivas para que os resultados melhorem cada vez mais	21	8	2	4	35
G – Não tenho nada a informar, pois nessa escola não sou o funcionário responsável que trata sobre o assunto	4	1	0	1	6
não respondeu à questão 50	8	1	0	3	12
Total (125 profs.)	89	16	8	12	125

(*)p.a.e.: Processos de Avaliações Externas.

P.M.Lp.: Professores Pedagogos, de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

Fonte: Escolas Estaduais da região sul de Mato Grosso do Sul, 2014; elaborado pela autora.

Para nós foi surpreendente o resultado da alternativa E, quando somente 9 professores (ou 7,20%) percebem que suas escolas participam de processos de avaliações externas porque esses *contribuem com a educação*.

Também é revelador que apenas 11 professores (ou 8,80%) declarem que suas escolas participam dos processos de avaliações externas porque os entendem como *uma forma de avaliar o trabalho prestado pela escola*. Desse ponto, seguem algumas proposições que poderiam ser investigadas futuramente: que algumas escolas não utilizam os dados coletados em avaliações externas para se autoavaliarem; que os professores não percebem que as avaliações externas podem avaliar o serviço prestado pela escola e por eles. Caso as escolas realmente não estejam usando as avaliações externas para se autoavaliarem, então as avaliações externas: ou são consideradas insignificantes, então não causam pressão alguma sobre ninguém; ou são evitadas porque as escolas temem usar os seus resultados; ou as escolas não sabem como usar as avaliações externas para se autoavaliarem; etc.. As conjecturas poderiam ser diversas, mas serão pautas para outra pesquisa.

Para nós, nesse momento, é importante destacar os resultados das alternativas B, C e F que tratam, resumidamente, de saber a relação da escola com os processos de avaliações externas e se há indícios do exercício de poder simbólico nessa relação.

Na alternativa B, 44 professores (ou 35,20%) declararam que a escola participa dos processos de avaliações externas por determinação do MEC ou do Estado. Levando em conta o número de alternativas que o professor poderia escolher, podemos supor que se marcaram a alternativa B é porque de fato enxergam a participação da escola dessa forma. Nesse caso, deduzimos que a participação da escola nas avaliações externas não acontece por livre escolha, mas por uma imposição governamental, como parte de um programa interno de avaliação do governo para detectar problemas na educação brasileira ou de um Estado. Esse ponto denota como o governo pode usar seu poder para impor as políticas das avaliações externas sobre as escolas.

Sobre a alternativa C, apenas 8 professores (6,40%) assinalaram que a escola participa dos processos de avaliações externas porque os entende como uma forma de avaliar o trabalho docente. Olhando esse resultado isoladamente, não podemos dizer que as avaliações externas estejam avaliando o trabalho docente, tampouco podemos dizer que

haja pressão sobre os professores devido a isso⁶¹, embora em algumas escolas isso possa acontecer – 3 professores dos 8 que assinalaram a alternativa C, são de uma mesma escola e dessa escola recebemos 5 questionários respondidos. Logo, há um alto índice de professores que se sentem avaliados, por meio das avaliações externas, nessa escola.

Para a alternativa F, entre os professores que têm turmas sendo avaliadas pelos processos de avaliações externas e os que não têm, 35 deles (ou 28%) acusam que a gestão da escola tem acompanhado diretamente o rendimento dos alunos nas avaliações externas e tem adotado ações intensivas para que os resultados melhorem cada vez mais.

As escolas em que houve concentração de professores marcando a alternativa F estão em cidades vizinhas – cidades muito próximas, que possivelmente competem entre si – e cerca de 40% dos professores dessas cidades vizinhas observam que a gestão de suas escolas adota ações intensivas para que os resultados em avaliações externas melhorem. Foi importante observar, na cidade de Ponta Porã, que o número de professores que assinalaram a alternativa F não passa de 21%.

Diante do exposto, é possível afirmar que algumas escolas ao não terem a livre escolha de participar dos processos de avaliações externas, estão acatando imposições governamentais. Outras escolas estão mais propensas em aceitar essas avaliações e até trabalham intensivamente com a finalidade de melhorar seus resultados nessas avaliações. Em qualquer uma dessas possibilidades, podemos afirmar que os gestores das escolas vêm adotando medidas que influenciam a prática docente com o objetivo de melhorar resultados em avaliações externas com um discurso afinado com o dos governos.

Dessa forma, o professor, como membro da escola, trabalha "para as avaliações externas" por imposição do governo e se sujeita a uma imposição ainda mais contundente quando os gestores resolvem adotar medidas intensivas para alcançar melhores resultados nessas avaliações. Isso reforça nossa hipótese de que as avaliações externas geram um poder simbólico exercido pelo governo avaliador – e por gestores – sobre a classe docente e que os docentes, por consequência disso, experimentam uma violência simbólica.

Mas essas consequências que as avaliações externas podem causar aos professores não são as únicas. Continuaremos a análise para identificar outras.

⁶¹ Na subseção 3.3.13, combinaremos a alternativa Q50(C) com outras, daí vamos apurar com mais detalhes se o professor se sente avaliado por meio das avaliações externas ou não.

3.3.9 GRUPO 9: QUESTÃO 75 A 79 – SUBSÍDIO QUE MAIS INFLUENCIA A PRÁTICA DOCENTE

Da questão 75 a 79 traz a mensagem de que o professor usa alguns subsídios que influenciam sua prática docente e, com isso, pedia-se ao professor para que indicasse o nível que esses subsídios o influenciavam

De acordo com resultados de pesquisas acadêmicas, alguns subsídios exercem influência à prática docente. Tomando como referência a sua prática docente, indique a influência dos itens abaixo.										
75. Livro didático.										
Pouca influência										Muita influência
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
76. Documentos oficiais/referenciais curriculares.										
Pouca influência										Muita influência
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
77. Manuais paradidáticos.										
Pouca influência										Muita influência
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
78. Referenciais específicos sobre avaliações externas.										
Pouca influência										Muita influência
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
79. Apostilas fornecidas em cursos de formação continuada.										
Pouca influência										Muita influência
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

RESULTADO – GRUPO 9

Para cada subsídio que possivelmente influenciasse a prática docente foi contado o número de professores que respondeu a cada nível de influência. Assim, para o subsídio *livro didático*, contamos quantos professores assinalaram que isso exerce nível de influência 1, quantos assinalaram nível de influência 2, e assim por diante. Esses dados constam na Tabela 3.3.9.

Além disso, foi computado a Média de Influência (MI) que cada subsídio exerce sobre as práticas docentes. Essa Média foi determinada somando os produtos entre a quantidade de professores por nível de influência (*número de professores vezes nível de influência*), dividindo pelo total de professores menos o número de professores enquadrados ao nível zero, isto é,

$$MI = \frac{\Sigma(\text{número de profs.} \times \text{nível de influência})}{(125 - \text{número de profs. que se enquadraram ao nível zero})}$$

Aos professores que não responderam nível algum e se enquadraram no nível zero, acreditamos que o subsídio em questão não exercia influência alguma ou o professor optou por não responder a questão.

Para ilustrar, tomemos novamente o exemplo do subsídio *livro didático*. A MI desse subsídio foi, conforme a Tabela 3.3.9:

$$MI_{LD} = \frac{(9 \times 0) + (0 \times 1) + (3 \times 2) + (4 \times 3) + (6 \times 4) + \dots + (2 \times 11)}{125} = 7,1$$

Tabela 3.3.9 – Professores do Ensino Fundamental (P.M.Lp.), por frequência de respostas, nível em que os subsídios influenciam a prática docente, região sul de Mato Grosso do Sul, 2014

Alternativas	Nível de influência de cada subsídio na prática docente												T	MI
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		
Livro didático	9	0	3	4	6	7	16	27	25	15	11	2	125	7,1
Documentos oficiais/referenciais curriculares	10	1	1	3	1	2	7	20	25	27	18	10	125	8,2
Manuais paradidáticos	13	1	3	5	3	8	17	32	21	15	6	1	125	6,9
Referenciais específicos sobre avaliações externas	12	1	2	2	9	11	20	21	14	7	4	1	125	6,9
apostilas fornecidas em cursos de formação continuada	10	4	1	13	5	14	13	27	20	13	4	1	125	6,4

T: Total; M: Média.

P.M.Lp.: Professores Pedagogos, de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

Fonte: Escolas Estaduais da região sul de Mato Grosso do Sul, 2014; elaborado pela autora.

Tomando os níveis mais altos 8, 9, 10 e 11, os *Documentos oficiais e/ou referenciais curriculares* são os mais indicados pelos professores como subsídios de apoio à prática docente, ou seja, esses Documentos exercem mais influências nas práticas docentes. A Média de Influência desses subsídios também é mais alta da que de outros, chegando a 8,2 – um índice de influência médio para alto considerando a escala de 1 a 11 que estipulamos para as questões 75 a 79. Isso denota que os professores privilegiam as publicações, ou fontes primárias, para subsidiar sua prática docente.

Outro ponto a destacar é a comparação entre a Média de Influência dos *Referenciais específicos sobre avaliações externas* em relação à Média de outros subsídios que podem influenciar a prática docente.

Observamos que há um índice de influência mediano dos *Referenciais das avaliações* sobre a prática docente (MI = 6,9). Contudo, a MI desse subsídio sobre a prática docente, em relação aos demais subsídios: empata com a MI dos paradidáticos; é menor que a MI dos livros didáticos e menor que a MI dos documentos oficiais. Portanto, podemos dizer que os *Referenciais específicos sobre avaliações externas* exercem influência sobre a prática de alguns professores, mas não podemos dizer que, no geral, seja o subsídio que mais influencie a classe docente.

O resultado sobre os *Referenciais das avaliações externas* nos mostra que esse material exerce algum poder sobre a prática de alguns professores, isto é, as avaliações se tornaram parâmetro para alguns deles. Esses professores certamente legitimaram as avaliações como algo a ser seguido; uma recomendação a ser cumprida. Nesse contexto, podemos dizer que há um poder simbólico do processo das avaliações externas exercendo certa influência sobre a prática docente de alguns professores da região pesquisada.

3.3.10 GRUPO 10: QUESTÃO 80 A 83 – INFLUÊNCIA NA PRÁTICA DOCENTE ADVINDA DAS FORMAÇÕES DE PROFESSORES, COM TEMA SOBRE AS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Com a questão 80 queríamos saber se o professor participou de alguma formação continuada; na 81 saber quem ou que órgão ofereceu o curso de formação continuada; na 82 saber o tema do curso. Na questão 83 buscamos confirmar se os professores usam o que aprenderam nos cursos de formação continuada. Assim, poderíamos saber se aqueles que fizeram curso sobre avaliações externas usaram o que lhes foi apresentado nesse curso.

Segundo Bauer (2012, p. 124), a proporção de professores que fizeram parte de um curso de formação continuada – denominado *Letra e Vida*, do Estado de São Paulo – foi muito significativa para melhoria de desempenho dos alunos. Assim, ela concluiu que é preciso persistir nos debates teórico-metodológicos em torno das avaliações de impacto, pois essas avaliações são fundamentais para a configuração de um sistema de responsabilização e controle social com vistas ao alcance do bem comum, traduzindo-se no aprimoramento da formação dos professores e na melhoria dos resultados dos alunos.

<p>80. Você participou, nos últimos dois anos, de alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento ou capacitação)?</p> <p><input type="checkbox"/> A Sim. <input type="checkbox"/> B Não.</p> <p>Caso tenha respondido “NÃO”, passe para a questão 84.</p> <p>81. O curso de formação continuada que você participou foi oferecido por qual tipo de instituição?</p> <table border="1" data-bbox="280 499 800 594"> <tr> <td><input type="checkbox"/> A</td> <td>Municipal.</td> <td><input type="checkbox"/> D</td> <td>Privada.</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> B</td> <td>Estadual.</td> <td><input type="checkbox"/> E</td> <td>Outro.</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> C</td> <td>Federal.</td> <td><input type="checkbox"/> F</td> <td>Caed.</td> </tr> </table>	<input type="checkbox"/> A	Municipal.	<input type="checkbox"/> D	Privada.	<input type="checkbox"/> B	Estadual.	<input type="checkbox"/> E	Outro.	<input type="checkbox"/> C	Federal.	<input type="checkbox"/> F	Caed.	<p>82. Indique a temática discutida durante o curso.</p> <table border="1" data-bbox="823 239 1385 657"> <tr><td><input type="checkbox"/> A</td><td>Alfabetização (de jovens, adultos ou crianças).</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/> B</td><td>Educação especial.</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/> C</td><td>Educação indígena.</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/> D</td><td>Educação na fronteira.</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/> E</td><td>Metodologias de ensino em Língua Portuguesa.</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/> F</td><td>Metodologias de ensino em Matemática.</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/> G</td><td>Gestão escolar.</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/> H</td><td>Avaliação de desempenho ou de rendimento.</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/> I</td><td>Avaliação de aprendizagem.</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/> J</td><td>Outras.</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/> K</td><td>Outras áreas que não a Educação.</td></tr> </table> <p>83. Você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada para a melhoria da sua prática na sala de aula?</p> <table border="1" data-bbox="823 772 1385 835"> <tr> <td><input type="checkbox"/> A</td> <td>Quase sempre.</td> <td><input type="checkbox"/> C</td> <td>Quase nunca.</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> B</td> <td>Eventualmente.</td> <td><input type="checkbox"/> D</td> <td>Nunca.</td> </tr> </table>	<input type="checkbox"/> A	Alfabetização (de jovens, adultos ou crianças).	<input type="checkbox"/> B	Educação especial.	<input type="checkbox"/> C	Educação indígena.	<input type="checkbox"/> D	Educação na fronteira.	<input type="checkbox"/> E	Metodologias de ensino em Língua Portuguesa.	<input type="checkbox"/> F	Metodologias de ensino em Matemática.	<input type="checkbox"/> G	Gestão escolar.	<input type="checkbox"/> H	Avaliação de desempenho ou de rendimento.	<input type="checkbox"/> I	Avaliação de aprendizagem.	<input type="checkbox"/> J	Outras.	<input type="checkbox"/> K	Outras áreas que não a Educação.	<input type="checkbox"/> A	Quase sempre.	<input type="checkbox"/> C	Quase nunca.	<input type="checkbox"/> B	Eventualmente.	<input type="checkbox"/> D	Nunca.
<input type="checkbox"/> A	Municipal.	<input type="checkbox"/> D	Privada.																																								
<input type="checkbox"/> B	Estadual.	<input type="checkbox"/> E	Outro.																																								
<input type="checkbox"/> C	Federal.	<input type="checkbox"/> F	Caed.																																								
<input type="checkbox"/> A	Alfabetização (de jovens, adultos ou crianças).																																										
<input type="checkbox"/> B	Educação especial.																																										
<input type="checkbox"/> C	Educação indígena.																																										
<input type="checkbox"/> D	Educação na fronteira.																																										
<input type="checkbox"/> E	Metodologias de ensino em Língua Portuguesa.																																										
<input type="checkbox"/> F	Metodologias de ensino em Matemática.																																										
<input type="checkbox"/> G	Gestão escolar.																																										
<input type="checkbox"/> H	Avaliação de desempenho ou de rendimento.																																										
<input type="checkbox"/> I	Avaliação de aprendizagem.																																										
<input type="checkbox"/> J	Outras.																																										
<input type="checkbox"/> K	Outras áreas que não a Educação.																																										
<input type="checkbox"/> A	Quase sempre.	<input type="checkbox"/> C	Quase nunca.																																								
<input type="checkbox"/> B	Eventualmente.	<input type="checkbox"/> D	Nunca.																																								

RESULTADO – GRUPO 10

Identificamos entre os 125 professores da nossa amostra, 91,20% (ou 114 professores) declarando que já participou de alguma atividade de formação continuada nos últimos dois anos (Q80). 4% declarou que não participou de curso algum e quase 4,80% não respondeu à questão 80.

Assim, as questões 81, 82 e 83 foram analisadas com base nos 91,20% dos professores que confirmaram terem participado de algum curso de formação continuada, pois quem não participou de curso algum passou para a questão 84.

Na questão 81 tivemos professores que marcaram mais de uma alternativa e então vamos fazer uma tabulação diferente, que atenderá todos os tipos de respostas assinaladas por eles⁶². Segue a Tabela 3.3.10.1.

⁶² A tabulação que fizemos para a questão 81 foi exclusiva, pois atendeu todas as combinações possíveis de respostas dos professores. Deram 13 combinações, até a alternativa M. Em outras questões, o nível de combinação entre as alternativas ultrapassava o quantitativo de 20 a 30 combinações, o que ficava inviável tabular e analisar.

Tabela 3.3.10.1 – Professores do Ensino Fundamental (P.M.Lp.), por frequência e percentual de respostas, instituições marcadas pelos professores que ofereceram curso de formação continuada, região sul de Mato Grosso do Sul, 2014

Alternativas	Percentual de respostas de professores	
	Freq.	(%)
A – Instituição municipal	4	3,20
B – Instituição municipal e estadual	14	11,20
C – Instituição municipal e federal	1	0,80
D – Instituição municipal, estadual e federal	1	0,80
E – Instituição municipal, estadual e privada	2	1,60
F – Instituição municipal, estadual, federal e privada	1	0,80
G - Instituição estadual	58	46,40
H – Instituição estadual e federal	10	8,00
I – Instituição estadual, federal, privada e Caed	1	0,80
J – Instituição federal	20	16,00
K – Privada	1	0,80
L – Outro	0	0,00
M – Caed	1	0,80
não respondeu à questão 81	11	8,80
Total	125	100,00

P.M.Lp.: Professores Pedagogos, de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.
 Fonte: Escolas Estaduais da região sul de Mato Grosso do Sul, 2014; elaborado pela autora.

Um alto índice de professores, cerca de 46,40%, assinalaram que os cursos de formação continuada que participaram foram oferecidos por instituição estadual. Supúnhamos esse resultado, pois as escolas visitadas são estaduais. Logo depois, com um índice bem abaixo (16%), aparece a instituição federal como outra proponente dos cursos.

A questão 82 procurou quantificar quais as temáticas de cursos de formação continuada que os professores têm conhecido. Como os professores podiam marcar mais de uma alternativa, o número total de respostas é de 255. Sendo assim, computamos o percentual de respostas para cada alternativa com base no número total de professores da amostra, por exemplo: dos 125 professores, 31 já fizeram um curso de alfabetização, o que significa que essa temática atingiu 24,80% dos professores. Logo, a Tabela 3.3.10.2 deve ser lida dessa forma.

Tabela 3.3.10.2 – Professores do Ensino Fundamental (P.M.Lp.), por frequência e percentual de respostas, temáticas das formações continuadas, região sul de Mato Grosso do Sul, 2014

Alternativas	Percentual de respostas de professores	
	Freq.	(%)
A – Alfabetização (de jovens, adultos ou crianças)	31	24,80
B – Educação especial	32	25,60
C – Educação indígena	3	2,40
D – Educação na fronteira	6	4,80
E – Metodologias de ensino em Língua Portuguesa	27	21,60
F – Metodologias de ensino em Matemática	31	24,80
G – Gestão escolar	11	8,80
H – Avaliação de desempenho ou de rendimento	40	32,00
I – Avaliação de aprendizagem	40	32,00
J – Outras	20	16,00
K – Outras áreas que não a Educação	3	2,40
não respondeu à questão 82	11	8,80

P.M.Lp.: Professores Pedagogos, de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

Fonte: Escolas Estaduais da região sul de Mato Grosso do Sul, 2014; elaborado pela autora.

Pode-se observar na Tabela 3.3.10.2 que o tema de avaliações foi o mais indicado pelos professores, tanto *avaliação de desempenho ou de rendimento*, quanto *avaliação de aprendizagem*. Essa evidência sugere que, pelos cursos de formação continuada, um poder simbólico advindo das avaliações externas circula entre os professores, para legitimar as ações que sejam voltadas às avaliações externas. Também são cursos que podem, dentre seus objetivos, respaldar a prática docente para que os professores trabalhem em função das avaliações externas. Além disso, a busca por esse tipo de formação revela a preocupação e o interesse do professor em entender mais sobre o processo de avaliação externa que sente circundar a sua vida escolar.

Considerando a quantidade de temáticas que sugerimos na questão 82 e considerando que a região pesquisada é de fronteira e contém um número expressivo de indígenas (há indígenas em todas as cidades), dar prioridade a cursos que trate das avaliações externas é um forte indício de que o poder simbólico veiculado por meio dessas avaliações é preponderante nessa região.

Quando o professor foi questionado se utilizava os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada (Q83), 81,58% (razão 93/114) respondeu que utiliza *quase sempre* esses conhecimentos; 18,42% (razão 21/114) que utiliza *eventualmente*; nenhum professor marcou a alternativa *quase nunca* ou *nunca*.

Como a questão 82 podia marcar mais de uma alternativa, não podemos afirmar que os professores que marcaram *avaliação de desempenho ou de rendimento* sejam os mesmos que declararam utilizar os conhecimentos aprendidos nos cursos *quase sempre* – pode ser que utilizem quase sempre os conhecimentos aprendidos sobre outros assuntos. No entanto, podemos supor que boa parte dos professores que participou de cursos sobre *avaliações de rendimento* estejam utilizando os conhecimentos aprendidos.

3.3.11 GRUPO 11: QUESTÃO 85 – NA OPINIÃO DOS PROFESSORES, AS AVALIAÇÕES EXTERNAS MUDAM O CURRÍCULO?

A questão 85 perguntou ao professor qual seria o fator que mais influenciaria a seleção e mudanças nos conteúdos ministrados nas escolas. Nessa questão queríamos saber se as avaliações externas têm alterado a ementa curricular e se, por decorrência disso, há indícios da ação do poder simbólico das avaliações sobre parte do currículo escolar.

85. Na sua opinião, hoje em dia, qual dos fatores abaixo mais influencia a seleção ou mudanças que podem haver na apresentação dos conteúdos que são ministrados nas escolas?

Instrução: marque apenas uma opção.

A	A atual situação da sociedade.
B	As prescrições de documentos oficiais.
C	Os resultados de pesquisas científicas.
D	Acordos estabelecidos durante reuniões com professores da região que trabalho.
E	As matrizes de referência e os descritores definidos pelas avaliações externas.
F	Outro fator. Qual?

RESULTADO – GRUPO 11

Dos 125 professores da nossa amostra, apenas 11 deixaram a questão 85 sem resposta.

Tabela 3.3.11 – Professores do Ensino Fundamental (P.M.Lp.), por percentual e frequência de respostas, fatores que influenciam a apresentação dos conteúdos escolares, região sul de Mato Grosso do Sul, 2014

Alternativas	Percentual de respostas de professores	
	%	Freq.
A – A atual situação da sociedade	25,60	32
B – As prescrições de documentos oficiais	11,20	14
C – Os resultados de pesquisas científicas	1,60	2
D – Acordos estabelecidos durante reuniões entre professores de uma mesma região de trabalho	6,40	8
E – As matrizes de referência e os descritores definidos pelas avaliações externas	45,60	57
F – Outro fator	0,80	1
não respondeu a questão 85	8,80	11
Total	100,00	125

P.M.Lp.: Professores Pedagogos, de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.
 Fonte: Escolas Estaduais da região sul de Mato Grosso do Sul, 2014; elaborado pela autora.

Com a construção da Tabela 3.3.11 identificamos 45,60% dos professores declarando que as *matrizes de referência e os descritores definidos pelas avaliações externas* é o fator que mais influencia a seleção e as mudanças que acontecem na apresentação dos conteúdos escolares.

Essa influência das matrizes e descritores das avaliações externas sobre os conteúdos escolares altera, em parte⁶³, o currículo escolar que, por sua vez, altera a prática docente.

Nesse sentido há um forte indício de que existe um poder simbólico advindo das avaliações externas que controla parte do currículo escolar. Como o currículo altera a prática de alguns docentes – sobre o que ensinar e como ensinar – podemos dizer que o poder simbólico que perpassa o currículo, atinge também a prática docente.

Como muitos professores usam apenas um referencial como apoio ao ensino, àqueles que acatarem o currículo modificado pelas avaliações externas, estarão atendendo a elas com exclusividade.

Ainda, esse resultado, junto a outros que indicam a existência do poder simbólico das avaliações externas sobre a prática docente (resultado do Grupo 3.3.4, 3.3.8, 3.3.9 e 3.3.10), reforçam nossas hipóteses iniciais.

⁶³ Altera em parte porque os conteúdos são uma parte do que abrange o currículo.

3.3.12 GRUPO 12: QUESTÃO 33, 35, 39, 45, 49, 50 E 56 – GESTÃO IMPOSITIVA

Nesse Grupo de questões analisamos um rol de alternativas que mediram uma das formas de como a violência simbólica pode acontecer, que é por meio de práticas de gestão impositiva, incisiva, com ações intensivas.

Para cada combinação que fizemos entre as alternativas, computamos pontos de -1 a $+1$, ou seja, transformamos variáveis qualitativas em variáveis quantitativas.

Por exemplo, a variável que gestores repassam informações aos professores para aperfeiçoarem seu trabalho docente para preparar melhor os alunos para as avaliações externas, teve os seguintes graus de escala: $+1$; $+0,5$ e -1 , da seguinte forma:

- a combinação entre as alternativas Q39(B, C ou F) e Q33(4 ou 5) – revela que o gestor repassou informações detalhadas e com ênfase para que o professor aperfeiçoasse seu trabalho para preparar melhor os alunos para avaliações externas. *Essa combinação pontuará $+1$; identificada como gestão impositiva;*
- a combinação entre as alternativas Q39(B, C ou F) e Q33(3) – revela que o gestor repassou informações suficientes para que o professor aperfeiçoasse seu trabalho para preparar melhor os alunos para avaliações externas. *Essa combinação pontuará $+0,5$; mostra uma gestão que não impõe ações, mas repassa informações voltadas aos melhores resultados em avaliações externas, identificada como gestão preocupada;*
- a combinação entre as alternativas Q39(B, C ou F) e Q33(1 ou 2) – revela que o gestor repassou informações superficiais para que o professor aperfeiçoasse seu trabalho para preparar melhor os alunos para avaliações externas. *Essa combinação pontuará -1 ; mostra uma gestão indiferente às avaliações externas, identificada como gestão indiferente.*

A segunda variável procurou saber das discussões que os gestores realizam nas escolas sobre as avaliações externas, se são com frequência ou não, ou se os gestores nem realizam essas discussões.

A terceira e última variável questionou os professores sobre seus gestores, se esses últimos adotaram medidas intensivas voltadas às avaliações externas e realizaram discussões com frequência na escola, ou se os gestores ou a equipe pedagógica pouco apoiaram os professores para atender às expectativas das avaliações externas ou se não apoiaram em nada os professores.

Cada variável teve uma escala do tipo de gestão – se impositiva, preocupada ou indiferente. Depois agrupamos os tipos de gestão impositiva, preocupada e indiferente, como segue adiante.

As combinações que denotaram nível de *gestão impositiva (GI)* foram:

- (GI-1): Q39(B, C ou F) e Q33(4 ou 5) – revela que o gestor repassou informações *detalhadas e com ênfase* para que o professor aperfeiçoasse seu trabalho para preparar melhor os alunos para avaliações externas (+1);
- (GI-2): Q49(C, D, E ou F) e Q45(A) – revela que as escolas discutem sobre as avaliações externas com a *presença da gestão* nas reuniões e que as discussões são *frequentes* (+1);
- (GI-3): Q45(A ou B) e Q50(F) – revela que há discussões frequentes ou periódicas na escola sobre as avaliações externas e a *gestão adota ações intensivas* para que os resultados melhorem cada vez mais (+1).

<p>39. De acordo com as respostas 31 a 39, quem foi(foram) o(s) responsável(is) pelas informações pós-avaliação?</p> <table border="1" data-bbox="279 1075 799 1171"> <tr> <td>B</td> <td>Funcionários do governo estadual.</td> </tr> <tr> <td>C</td> <td>Funcionários do governo federal.</td> </tr> <tr> <td>F</td> <td>Gestor da escola que trabalhava.</td> </tr> </table>	B	Funcionários do governo estadual.	C	Funcionários do governo federal.	F	Gestor da escola que trabalhava.	<p>33. Informações para aperfeiçoar o trabalho docente para preparar melhor os alunos para esse tipo de avaliação.</p> <table border="1" data-bbox="824 1075 1375 1138"> <tr> <td>4</td> <td>Recebi informações detalhadas.</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>Recebi informações detalhadas e com ênfase.</td> </tr> </table>	4	Recebi informações detalhadas.	5	Recebi informações detalhadas e com ênfase.
B	Funcionários do governo estadual.										
C	Funcionários do governo federal.										
F	Gestor da escola que trabalhava.										
4	Recebi informações detalhadas.										
5	Recebi informações detalhadas e com ênfase.										
<p>49. NESSA ESCOLA, as discussões sobre as avaliações externas, reúnem (atenção: leia essas alternativas antes de responder):</p> <table border="1" data-bbox="279 1293 799 1759"> <tr> <td>C</td> <td>Apenas os professores das disciplinas em que os alunos são avaliados mais um instrutor ou técnico que promove as discussões.</td> </tr> <tr> <td>D</td> <td>Professores de todas as disciplinas em que os alunos são avaliados mais um instrutor ou técnico que promove as discussões.</td> </tr> <tr> <td>E</td> <td>Apenas os professores das disciplinas em que os alunos são avaliados mais um instrutor ou técnico que promove as discussões e mais o gestor da escola.</td> </tr> <tr> <td>F</td> <td>Professores de todas as disciplinas em que os alunos são avaliados mais um instrutor ou técnico que promove as discussões e mais o gestor da escola.</td> </tr> </table>	C	Apenas os professores das disciplinas em que os alunos são avaliados mais um instrutor ou técnico que promove as discussões.	D	Professores de todas as disciplinas em que os alunos são avaliados mais um instrutor ou técnico que promove as discussões.	E	Apenas os professores das disciplinas em que os alunos são avaliados mais um instrutor ou técnico que promove as discussões e mais o gestor da escola.	F	Professores de todas as disciplinas em que os alunos são avaliados mais um instrutor ou técnico que promove as discussões e mais o gestor da escola.	<p>45. Com que frequência são realizadas as discussões sobre avaliações externas NESSA ESCOLA?</p> <table border="1" data-bbox="824 1264 1253 1297"> <tr> <td>A</td> <td>São frequentes (1 vez ao mês).</td> </tr> </table>	A	São frequentes (1 vez ao mês).
C	Apenas os professores das disciplinas em que os alunos são avaliados mais um instrutor ou técnico que promove as discussões.										
D	Professores de todas as disciplinas em que os alunos são avaliados mais um instrutor ou técnico que promove as discussões.										
E	Apenas os professores das disciplinas em que os alunos são avaliados mais um instrutor ou técnico que promove as discussões e mais o gestor da escola.										
F	Professores de todas as disciplinas em que os alunos são avaliados mais um instrutor ou técnico que promove as discussões e mais o gestor da escola.										
A	São frequentes (1 vez ao mês).										

<p>45. Com que frequência são realizadas as discussões sobre avaliações externas NESSA ESCOLA?</p> <table border="1"> <tr> <td data-bbox="277 296 386 327">A</td> <td data-bbox="394 296 808 327">São frequentes (1 vez ao mês).</td> </tr> <tr> <td data-bbox="277 327 386 359">B</td> <td data-bbox="394 327 808 359">São periódicas (1 vez por bimestre).</td> </tr> </table>	A	São frequentes (1 vez ao mês).	B	São periódicas (1 vez por bimestre).	<p>50. Ainda considerando a ESCOLA da questão 40, que tipo de informação você poderia dizer sobre a participação DESSA escola em processos de avaliação externa (que vem sendo aplicados a essa escola)?</p> <table border="1"> <tr> <td data-bbox="824 359 933 474">F</td> <td data-bbox="941 359 1385 474">A gestão da escola tem acompanhado diretamente o rendimento dos alunos e adotado ações intensivas para que os resultados melhorem cada vez mais.</td> </tr> </table>	F	A gestão da escola tem acompanhado diretamente o rendimento dos alunos e adotado ações intensivas para que os resultados melhorem cada vez mais.
A	São frequentes (1 vez ao mês).						
B	São periódicas (1 vez por bimestre).						
F	A gestão da escola tem acompanhado diretamente o rendimento dos alunos e adotado ações intensivas para que os resultados melhorem cada vez mais.						

As combinações que denotaram nível de *gestão preocupada (GP)* foram:

- (GP-1): Q39(B, C ou F) e Q33(3) – revela que o gestor repassou informações *suficientes* para que o professor aperfeiçoasse seu trabalho para preparar melhor os alunos para avaliações externas (+0,5);
- (GP-2): Q49(C, D, E ou F) e Q45(B) – revela que as escolas discutem sobre as avaliações externas com a *presença da gestão* nas reuniões e que as discussões são *periódicas* (+0,5);
- (GP-3): Q56(C) – revela que a gestão ou equipe pedagógica *só dá apoio ao professor*, para que o mesmo atenda às expectativas das avaliações externas, *apenas quando o professor solicita* (+0,5).

<p>39. De acordo com as respostas 31 a 39, quem foi(foram) o(s) responsável(is) pelas informações pós-avaliação?</p> <table border="1"> <tr> <td data-bbox="277 1157 386 1188">B</td> <td data-bbox="394 1157 808 1188">Funcionários do governo estadual.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="277 1188 386 1220">C</td> <td data-bbox="394 1188 808 1220">Funcionários do governo federal.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="277 1220 386 1251">F</td> <td data-bbox="394 1220 808 1251">Gestor da escola que trabalhava.</td> </tr> </table>	B	Funcionários do governo estadual.	C	Funcionários do governo federal.	F	Gestor da escola que trabalhava.	<p>33. Informações para aperfeiçoar o trabalho docente para preparar melhor os alunos para esse tipo de avaliação.</p> <table border="1"> <tr> <td data-bbox="824 1157 933 1188">3</td> <td data-bbox="941 1157 1385 1188">Recebi informações suficientes.</td> </tr> </table>	3	Recebi informações suficientes.
B	Funcionários do governo estadual.								
C	Funcionários do governo federal.								
F	Gestor da escola que trabalhava.								
3	Recebi informações suficientes.								
<p>49. NESSA ESCOLA, as discussões sobre as avaliações externas, reúnem (atenção: leia essas alternativas antes de responder):</p> <table border="1"> <tr> <td data-bbox="277 1388 386 1503">C</td> <td data-bbox="394 1388 808 1503">Apenas os professores das disciplinas em que os alunos são avaliados mais um instrutor ou técnico que promove as discussões.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="277 1503 386 1535">D</td> <td data-bbox="394 1503 808 1535">Professores de todas as disciplinas em</td> </tr> </table>	C	Apenas os professores das disciplinas em que os alunos são avaliados mais um instrutor ou técnico que promove as discussões.	D	Professores de todas as disciplinas em	<p>45. Com que frequência são realizadas as discussões sobre avaliações externas NESSA ESCOLA?</p> <table border="1"> <tr> <td data-bbox="824 1367 933 1398">B</td> <td data-bbox="941 1367 1385 1398">São periódicas (1 vez por bimestre).</td> </tr> </table>	B	São periódicas (1 vez por bimestre).		
C	Apenas os professores das disciplinas em que os alunos são avaliados mais um instrutor ou técnico que promove as discussões.								
D	Professores de todas as disciplinas em								
B	São periódicas (1 vez por bimestre).								

	que os alunos são avaliados mais um instrutor ou técnico que promove as discussões.	56. Ainda considerando a ESCOLA da questão 40, você recebe apoio da equipe pedagógica DESSA escola para realizar atividades que atendam às expectativas das avaliações externas?
E	Apenas os professores das disciplinas em que os alunos são avaliados mais um instrutor ou técnico que promove as discussões e mais o gestor da escola.	<input type="checkbox"/> C Sim, mas só quando eu solicito.
F	Professores de todas as disciplinas em que os alunos são avaliados mais um instrutor ou técnico que promove as discussões e mais o gestor da escola.	

As combinações que denotaram nível de *gestão indiferente (GIn)* foram:

- (GIn-1): Q39(B, C ou F) e Q33(1 ou 2) – revela que o *gestor não repassou informações* ou repassou informações superficiais para que o professor aperfeiçoasse seu trabalho para preparar melhor os alunos para avaliações externas (-1);
- (GIn-2): Q49(G) – revela que *não há quem oriente os professores* sobre as avaliações externas (-1);
- (GIn-3): Q56(E) – revela que a *gestão ou equipe pedagógica não apoia o professor* para que o mesmo atenda às expectativas das avaliações externas (-1).

39. De acordo com as respostas 31 a 39, quem foi(foram) o(s) responsável(is) pelas informações pós-avaliação ?	33. Informações para aperfeiçoar o trabalho docente para preparar melhor os alunos para esse tipo de avaliação.
<input type="checkbox"/> B Funcionários do governo estadual.	<input type="checkbox"/> 1 Não recebi informações sobre isso.
<input type="checkbox"/> C Funcionários do governo federal.	<input type="checkbox"/> 2 Recebi informações superficiais.
<input type="checkbox"/> F Gestor da escola que trabalhava.	
49. NESSA ESCOLA, as discussões sobre as avaliações externas, reúnem (atenção: leia essas alternativas antes de responder):	56. Ainda considerando a ESCOLA da questão 40, você recebe apoio da equipe pedagógica DESSA escola para realizar atividades que atendam às expectativas das avaliações externas?
<input type="checkbox"/> G Ainda não temos quem nos oriente sobre essas avaliações.	<input type="checkbox"/> E Não recebo apoio algum.

RESULTADO – GRUPO 12

Para todos os 125 professores da nossa amostra, após identificar as 9 combinações para cada professor, demarcamos em uma tabela (como a do exemplo seguinte) os índices

que o professor atingiu. Depois, somamos o total dos índices. Por exemplo, um professor que ficou enquadrado com os índices abaixo, declara uma gestão altamente impositiva.

	GI-1	GI-2	GI-3	GP-1	GP-2	GP-3	GIn-1	GIn-2	GIn-3	Total
prof. x	+1	+1	+1	0	0	0	0	0	0	+3

GI: nível de gestão impositiva (três quesitos elaborados).

GP: nível de gestão preocupada (três quesitos elaborados).

GIn: nível de gestão indiferente (três quesitos elaborados).

A classificação da escala dos níveis varia de -3 até $+3$. Com a estatística feita com todas as variáveis para todos os professores, obtivemos a Tabela seguinte.

Tabela 3.3.12 – Professores do Ensino Fundamental (P.M.Lp.), por frequência e percentual de respostas, nível que a gestão atinge de mobilizações voltadas às avaliações externas, região sul de Mato Grosso do Sul, 2014

Alternativas		Percentual de respostas de professores	
		Freq.	(%)
[-3; -2)	Não tem imposição da gestão	0	0,00
[-2; -1)	Gestão indiferente	3	3,00
[-1; 0)	Gestão indiferente tendendo a ser preocupada	34	34,00
[0; 1)	Gestão preocupada	30	30,00
[1; 2)	Gestão preocupada tendendo a ser impositiva	26	26,00
[2; 3]	Gestão altamente impositiva	7	7,00
Total		100	100,00

P.M.Lp.: Professores Pedagogos, de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

Fonte: Escolas Estaduais da região sul de Mato Grosso do Sul, 2014; elaborado pela autora.

Dos 125 professores, 25 tiveram resultado zero para todas as variáveis e, portanto, essa resposta é inconclusiva. Dessa forma, retiramos os 25 professores dessa análise do Grupo 12.

Observamos que 26% dos professores acusaram que seus *gestores são preocupados com as ações voltadas às avaliações externas, mas com tendência a impor certas ações aos professores*. São gestores que oscilam entre realizar discussões frequentes ou periódicas, junto à equipe escolar, sobre o tema das avaliações externas; que oscilam entre recomendar informações com ênfase ou suficientes para que os professores aperfeiçoem sua prática docente para preparar os alunos para as avaliações externas; que certas ocasiões

podem adotar medidas intensivas para atender às avaliações externas, como também adotar medidas acerca disso apenas quando o professor solicitar ajuda.

Os 30% que se enquadraram aos professores que trabalham com uma *gestão preocupada*, também receberam orientações dos gestores para aperfeiçoarem seu trabalho com vistas a alcançar resultados em avaliações externas, mas as orientações que receberam foram apenas suficientes, sem ênfase ou detalhamento; são professores que receberam da gestão orientações repassadas periodicamente, não frequentemente; são professores que receberam apoio da gestão quando solicitaram apoio, que não têm gestores que adotam medidas intensivas que são depois exigidas deles.

Dos 34% de professores que foram classificados como tendo uma *gestão indiferente tendendo a ser preocupada*, podemos dizer que seus gestores os orientaram superficialmente, não exigindo e também não apoiando a realizar ações voltadas às avaliações externas. São gestores, portanto, ou que não trabalham dando apoio aos docentes, ou não dão muita importância sobre o tema das avaliações externas e, por isso, nem cobram ações dos professores.

Do resultado que obtivemos, podemos concluir que uma parcela significativa de gestores estão alinhados às avaliações externas e chegam a adotar medidas mais intensivas e impositivas para que a escola que trabalham alcance melhores resultados. Por consequência, os professores que trabalham junto a esses gestores, estão sentindo a ação de uma violência simbólica que exige mudanças na sua forma de trabalho: o aperfeiçoamento. Mas cabe destacar que o aperfeiçoamento do trabalho docente demarcado no contexto que analisamos, não está focado no desenvolvimento do aprendizado dos alunos, mas sim, em melhorar o desempenho de alunos em avaliações externas. Logo, devemos questionar até que ponto esse "aperfeiçoamento do trabalho docente" é bom para o aluno ou é bom para a escola se "autopromover" por meio do IDEB.

O professor deve refletir se todas as formas de aperfeiçoar seu trabalho estão atendendo ao bem da formação do aluno ou se estão atendendo às imposições que advém das avaliações externas.

A partir do momento que o professor enxergar a presença da violência simbólica, como são as ações de seus gestores e qual a ênfase que esses dão às avaliações externas, o professor poderá reconhecer se o seu trabalho está se modificando para o bem dos seus alunos ou para bater as metas programadas pelo governo. Vale lembrar que o professor pode atender as duas situações, mas sempre é bom ter uma autocrítica do que faz.

3.3.13 GRUPO 13: QUESTÃO 37 E 39, 40, 50 – PROFESSORES QUE SE SENTEM AVALIADOS POR MEIO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Uma das consequências que as avaliações de desempenho de alunos podem causar aos docentes é a avaliação do trabalho dos professores.

Como já exemplificamos, na pesquisa de Lammoglia e Bicudo (2014), membros da equipe escolar entendiam que a avaliação do SARESP acontecia como uma avaliação dos professores, e não, dos alunos. Entre outras declarações, esses membros comentaram que os resultados dessa avaliação eram usados apenas politicamente, ou para punir os professores, ou descobrir as falhas da escola e redirecionar o planejamento.

Para além desse exemplo, em muitas avaliações externas fenômeno igual pode estar acontecendo. No entanto, usar as avaliações de desempenho dos alunos – que é um indicador de qualidade da educação adotado pelo MEC – como avaliação do trabalho docente, não é adequado; o instrumento dessas avaliações não fora elaborado para tal. Ademais, avaliaria apenas professores de Matemática e de Língua Portuguesa.

Caso as avaliações externas – realizadas com o foco em alunos – estejam avaliando os professores é porque as medidas do Estado Avaliador estão deturpando sua finalidade principal. Poderíamos dizer que o Estado Avaliador estaria "abusando" de seu poder simbólico para controlar algo além da qualidade da educação, como, por exemplo, controlar a carreira docente e apresentar à sociedade um responsável pelo fracasso escolar.

Tendo em vista essas suposições, quisemos identificar se com o nosso grupo de professores eles observaram as avaliações oficiais serem aplicadas, no Estado de Mato Grosso do Sul, como um meio de os avaliarem. Assim, selecionamos algumas questões – a Q39(B, C ou F) combinada com a Q37(3, 4 ou 5) e a Q50(C) individualmente – para realizar essa identificação.

O resultado que obtivermos neste Grupo será computado como consequência de violência simbólica, pois as questões sugerem que os gestores estão exercendo uma prática de avaliação indevida, que causa consequências indesejáveis à prática docente; uma prática de violência simbólica usando de um poder que os gestores não têm, mas pensam ter.

<p>39. De acordo com as respostas 31 a 39, quem foi(foram) o(s) responsável(is) pelas informações pós-avaliação?</p> <table border="1" data-bbox="280 300 800 394"> <tr> <td>B</td> <td>Funcionários do governo estadual.</td> </tr> <tr> <td>C</td> <td>Funcionários do governo federal.</td> </tr> <tr> <td>F</td> <td>Gestor da escola que trabalhava.</td> </tr> </table>	B	Funcionários do governo estadual.	C	Funcionários do governo federal.	F	Gestor da escola que trabalhava.	<p>37. Informações sobre as respostas declaradas pelos professores.</p> <table border="1" data-bbox="823 275 1373 369"> <tr> <td>3</td> <td>Recebi informações suficientes.</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>Recebi informações detalhadas.</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>Recebi informações detalhadas e com ênfase.</td> </tr> </table>	3	Recebi informações suficientes.	4	Recebi informações detalhadas.	5	Recebi informações detalhadas e com ênfase.
B	Funcionários do governo estadual.												
C	Funcionários do governo federal.												
F	Gestor da escola que trabalhava.												
3	Recebi informações suficientes.												
4	Recebi informações detalhadas.												
5	Recebi informações detalhadas e com ênfase.												
<p>40. Na escola que você trabalha atualmente, têm ocorrido processos de avaliações externas (p.a.e.) governamentais? Instrução: para responder, dê preferência à escola em que você trabalha a qual ocorrem p.a.e.. Caso trabalhe em uma única escola e ela não realiza esse tipo de processo, marque “Não”.</p> <table border="1" data-bbox="280 653 800 890"> <tr> <td>A</td> <td>SIM, e nessa escola tenho turmas sendo avaliadas por esse tipo de processo.</td> </tr> <tr> <td>B</td> <td>SIM, mas nessa escola não tenho turmas sendo avaliadas por esse tipo de processo.</td> </tr> <tr> <td>C</td> <td>Não.</td> </tr> </table>	A	SIM, e nessa escola tenho turmas sendo avaliadas por esse tipo de processo.	B	SIM, mas nessa escola não tenho turmas sendo avaliadas por esse tipo de processo.	C	Não.	<p>50. Ainda considerando a ESCOLA da questão 40, que tipo de informação você poderia dizer sobre a participação DESSA escola em processos de avaliação externa (que vem sendo aplicados a essa escola)?</p> <table border="1" data-bbox="823 569 1373 663"> <tr> <td>C</td> <td>A escola participa desses processos porque os entende como uma forma de avaliar o trabalho docente.</td> </tr> </table>	C	A escola participa desses processos porque os entende como uma forma de avaliar o trabalho docente.				
A	SIM, e nessa escola tenho turmas sendo avaliadas por esse tipo de processo.												
B	SIM, mas nessa escola não tenho turmas sendo avaliadas por esse tipo de processo.												
C	Não.												
C	A escola participa desses processos porque os entende como uma forma de avaliar o trabalho docente.												

RESULTADO – GRUPO 13

Em geral, quando as avaliações externas são aplicadas, elas apresentam aos professores um questionário para que preencham e declarem informações diversas. O questionário não identifica o professor.

Entretanto, verificamos por meio da questão 37 e 39 que professores de 12 escolas⁶⁴ diferentes alegaram que seus gestores discutiram com eles sobre as respostas declaradas em questionários de avaliações externas.

Em todas as 12 escolas os professores se dividiram em dois grupos, aqueles que receberam informações dos gestores sobre as respostas declaradas em questionários de professores e aqueles que não receberam informações alguma sobre isso. Não há o grupo de professores que recebeu um pouco de informações, ou seja, o meio termo. Então supomos que os gestores souberam quem eram os professores que responderam aos questionários das avaliações e selecionaram apenas alguns deles para uma conversa individual.

O fato de a gestão ter conversado apenas com alguns professores sobre as respostas declaradas no questionário dos professores pode ser um indício de que cobraram ou julgaram as respostas desses professores. Vejamos o resultado que obtivemos sobre isso.

⁶⁴ Lembrando que o número de escolas investigadas foi de 24.

Das 12 escolas, a incidência por escola de professores que receberam informações dos gestores sobre as respostas declaradas em questionários de professores, foi:

- Cidade X, escola A – 2/5 dos professores; professores com turmas sendo avaliadas ou não;
- Cidade X, escola B – 2/6 dos professores; professores com turmas sendo avaliadas ou não;
- Cidade Y, escola C – 4/10 dos professores; os professores têm turmas sendo avaliadas;
- Cidade W, escola D – 1/6 dos professores; professor não tem turmas sendo avaliadas;
- Cidade Z, escola E – 3/7 dos professores; os professores têm turmas sendo avaliadas;
- Cidade Z, escola F – 1/4 dos professores; professor tem turma sendo avaliada;
- Cidade Z, escola G – 4/6 dos professores; professores têm turmas sendo avaliadas;
- Cidade T, escola H – 2/8 dos professores; professores com turmas sendo avaliadas ou não;
- Cidade S, escola I – 1/3 dos professores; professor não tem turma sendo avaliada;
- Cidade S, escola J – 3/5 dos professores; professores com turmas sendo avaliadas ou não;
- Cidade S, escola K – 2/9 dos professores; professores têm turmas sendo avaliadas;
- Cidade S, escola L – 2/3 dos professores; professores têm turmas sendo avaliadas.

Outras 2 escolas também tiveram professores, conforme responderam à questão Q50(C), que sentem as avaliações externas os avaliando. São os professores que responderam que *a escola participa dos processos de avaliações externas porque os entende como uma forma de avaliar o trabalho docente*. A incidência de professores que respondeu sobre isso, por escola, foi:

- Cidade W, escola M – 3/5 dos professores; os professores não têm turmas sendo avaliadas;
- Cidade S, escola N – 1/9 dos professores; professor não tem turma sendo avaliada.

Vale lembrar que a razão que computamos está sobre os professores que responderam ao nosso questionário e não sobre todos os professores das escolas. Também pudemos saber se os professores tinham turmas sendo avaliadas ou não porque cruzamos os dados da combinação Q39 e Q37 com os dados da Q40.

Das 24 escolas da nossa pesquisa, 14 foram enquadradas com professores classificados ao Grupo 13.

Somando todos os professores classificados no Grupo 13, das 14 escolas consideradas, obtivemos 31 (cerca de 25%; razão 31/125) declarando que: sentem que as escolas usam as avaliações externas para os avaliarem (conforme respostas à Q50(C)) ou são chamados a conversar com os gestores sobre as respostas declaradas em questionários de professores, levando a sensação de serem avaliados por meio desses questionários (conforme resposta à Q37 e Q39). 4 das 14 escolas tiveram a maioria dos seus professores declarando sobre o que estamos abordando, a escola G, J, L e M. Isso significa que, para os professores dessas escolas, a sensação de que estão sendo avaliados por meio das avaliações externas é muito presente.

Tomando a identificação dos professores que se sentem avaliados pelas avaliações externas e também aqueles que não se sentem avaliados, cruzando com os dados dos professores que responderam sobre a gestão da escola ser impositiva ou não (de acordo com resultado do Grupo 12), obtivemos o resultado da Tabela 3.3.13.

Tabela 3.3.13 – Professores do Ensino Fundamental (P.M.Lp.), por frequência e percentual de respostas, nível que a gestão atinge de mobilizações voltadas às avaliações externas, professores que se sentem avaliados por meio das avaliações externas, região sul de Mato Grosso do Sul, 2014

Alternativas		Percentual de respostas de professores			
		Prof. que sente avaliado		Prof. que não se sente avaliado	
		Freq.	(%)	Freq.	(%)
[-3; -2)	Não tem imposição da gestão	0	0,00	0	0,00
[-2; -1)	Gestão indiferente	0	0,00	3	3,00
[-1; 0)	Gestão indiferente tendendo a ser preocupada	2	2,00	32	32,00
[0; 1)	Gestão preocupada	12	12,00	18	18,00
[1; 2)	Gestão preocupada tendendo a ser impositiva	12	12,00	14	14,00
[2; 3]	Gestão altamente impositiva	3	3,00	4	4,00
Total		29	29,00	71	71,00

P.M.Lp.: Professores Pedagogos, de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

Fonte: Escolas Estaduais da região sul de Mato Grosso do Sul, 2014; elaborado pela autora.

Dos 125 professores da nossa amostra, 25 tiveram respostas inconclusivas sobre o nível de gestão impositiva. Então, assim como fizemos no Grupo 12, excluímos esses

professores para fazer a análise cruzada. Dos 100 professores que restaram 29⁶⁵ estão enquadrados dentre aqueles que se sentem avaliados e 71 não se sente avaliado.

A princípio, poderíamos dizer que há um baixo índice de professores que assinalaram sobre a gestão ser *impositiva* ou *tendendo a ser impositiva* e que também se sentem avaliados por meio das avaliações externas, um índice de 15% (valor em negrito na Tabela; razão 15/100). No entanto, novamente devemos lembrar que considerando o número de questões cruzadas, que nesse caso foi de 9 combinações de questões do Grupo 12 mais 2 combinações de questões do Grupo 13, o percentual de 15% torna-se altamente representativo. Estamos selecionando professores que declararam informações muito exclusivas.

Além disso, somando os professores que declararam que seus gestores são preocupados e que se sentem avaliados pelas avaliações externas, o que seriam mais 12 professores, o percentual de 15% aumenta para 27%.

Logo, podemos entender que gestores impositivos, ou melhor, que se fazem impositivos em situações voltadas a melhores resultados em avaliações oficiais, também tendem a avaliar os professores por meio dessas avaliações.

3.3.14 GRUPO 14: QUESTÃO 51 – SITUA A PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO DO PROFESSOR EM PROCESSOS DE AVALIAÇÕES EXTERNAS

A questão 51 traz inicialmente a informação de que as avaliações externas podem contribuir com a prática docente e depois questiona em qual etapa do processo o professor participa. Fizemos esse questionamento isoladamente para quantificar os impactos causados pelas avaliações oficiais na prática docente.

⁶⁵ O número de professores que se sente avaliado caiu de 31 para 29 porque 2 deles foram excluídos quando fizemos a seleção dos que não respondem pela gestão da escola.

51. Tendo em vista a contribuição que as orientações das avaliações externas podem acarretar a sua prática docente, em qual etapa de processamento dessas avaliações você participa?

Instrução: você pode marcar mais de uma alternativa.

A	Participo na divulgação das datas dessas avaliações.
B	Participo preparando os alunos para essas avaliações.
C	Participo escolhendo conteúdos e métodos para preparar os alunos para essas avaliações.
D	Participo na readaptação do projeto pedagógico da escola para atender às expectativas dessas avaliações.
E	Participo opinando na participação ou não da escola em uma próxima avaliação externa.
F	Participo na aplicação das avaliações externas.
G	Participo na divulgação dos resultados dessas avaliações.
H	Participo levando as orientações recebidas para a minha prática de trabalho.
I	Participo acatando orientações da gestão porque entendo que escola procura adotar o melhor caminho para o funcionamento escolar.

RESULTADO – GRUPO 14

A Tabela 3.3.14 divulga a frequência e o percentual de algumas formas de participação do professor em processos de avaliações externas, relatadas no questionário que fora aplicado. Os professores podiam marcar mais de uma alternativa e então o total de indicações assinaladas pelos professores ultrapassa os 125 da amostra.

Como queríamos fazer uma comparação entre as formas de participação do professor em processos de avaliações externas, calculamos o percentual levando em conta a frequência de cada tipo de participação sobre o total de indicações coletadas (*freq.de cada tipo de participação/261*).

Tabela 3.3.14 – Professores do Ensino Fundamental (P.M.Lp.), por frequência e percentual de respostas, tipo de participação do professor em processos de avaliações externas, região sul de Mato Grosso do Sul, 2014

Alternativas	Percentual de respostas de professores	
	Freq.	(%)
A – Participo na divulgação das datas dessas avaliações	20	7,43
B – Participo preparando os alunos para essas avaliações	70	26,02
C – Participo escolhendo conteúdos e métodos para preparar os alunos para essas avaliações	41	15,24
D – Participo na readaptação do projeto pedagógico da escola para atender às expectativas dessas avaliações	15	5,58
E – Participo opinando na participação ou não da escola em uma próxima avaliação externa	4	1,49
F – Participo na aplicação das avaliações externas	31	11,52
G – Participo na divulgação dos resultados dessas avaliações	12	4,46
H – Participo levando as orientações recebidas para a minha prática de trabalho	37	13,75

I – Participo acatando orientações da gestão porque entendo que escola procura adotar o melhor caminho para o funcionamento escolar	31	11,52
Não respondeu à questão 51	8	2,97
Total	269	100,00

P.M.Lp.: Professores Pedagogos, de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.
 Fonte: Escolas Estaduais da região sul de Mato Grosso do Sul, 2014; elaborado pela autora.

Observamos que *preparar os alunos para as avaliações externas* (alternativa B) é a forma de participação do professor – em processos de avaliações externas – mais assinalada na questão 51. Como havia 9 alternativas para o professor escolher, 26,02% computados na alternativa B é um alto índice em relação aos outros.

A alternativa que trata da *escolha de conteúdos e métodos para preparar os alunos para as avaliações externas* (alternativa C) também mostra um resultado representativo, cerca de 15,24% entre os demais. Denota que os professores se preocupam em escolher métodos e conteúdos para preparar os alunos para as avaliações externas.

No Grupo 5 encontramos um resultado que justifica as declarações feitas pelos professores na questão 51. No Grupo 5 identificamos que gestores recomendam aos professores preparar os alunos para as avaliações externas, com táticas para responder a prova e preencher o gabarito. Reforçam essa recomendação na medida em que repassam informações em detalhadas, ou com ênfase, ou informações suficientes. Logo, há indícios de que a gestão tenta de algum modo interferir na prática docente para obter melhores resultados nas avaliações externas. Considerando a ênfase que essa gestão dá às informações que repassam, podemos dizer que há indícios de violência simbólica na relação da gestão com os professores, ou pelo menos há uma demonstração de que a gestão exerce um poder simbólico que impacta a prática dos docentes.

Logo, com o resultado do Grupo 5 e o do Grupo 14, podemos deduzir que os professores prepararam e preparam seus alunos para as avaliações externas assim como recomendam seus gestores. Dessa forma, a nossa hipótese de que há uma ação de violência simbólica acontecendo na relação entre gestores e professores, vai se confirmando.

Com os resultados das alternativas H ou I também podemos supor que haja práticas de violência simbólica acontecendo dos gestores aos professores. As duas alternativas juntas somam 25,27% e indicam que os professores aceitam/acatam as orientações da gestão, a qual busca o cumprimento de ações provenientes das avaliações externas. Uma média de 34 professores, dentre os 125 (ou 27,20%), declara essa condição. Também poderíamos supor que os professores acatam as orientações da gestão não por imposição

dessa, mas porque preferem trabalhar assim. Então, nesse caso, haveria a subordinação dos professores da mesma forma.

A subordinação dos professores à gestão, ao acatar orientações, indica que pode haver uma violência simbólica acontecendo dos gestores aos professores. Não sabemos até que ponto a subordinação é bem aceita pelos professores.

Pelo resultado do Grupo 5 em que a gestão recomenda treinar alunos com táticas de responder às avaliações, com o resultado do Grupo 6 em que a gestão recomenda aos professores aperfeiçoar o trabalho docente para preparar os alunos para as avaliações externas, com o resultado do Grupo 14 em que os professores declararam que preparam seus alunos para as avaliações externas e que acatam orientações da gestão acerca disso, é possível que os professores estejam convivendo com uma situação de subordinação advinda da prática de violência simbólica de seus gestores. Nesse contexto, a própria existência de instruções para melhorar resultados em avaliações externas já é um ato de violência da gestão, pois desrespeita o restante do trabalho do professor.

Vejam se o resultado do Grupo 15 poderá acrescentar ou confirmar nossa hipótese sobre a subordinação dos professores (aos seus gestores) em situações relacionadas às avaliações externas.

3.3.15 GRUPO 15: QUESTÕES 46, 48 E 51 – SUBORDINAÇÃO DOS PROFESSORES

A alternativa Q46(C) com a Q48(C) pode revelar indícios de que os professores são meros ouvintes em reuniões, que não lhes é dado o poder de opinar e de discutir sobre os assuntos em pauta. Tal fato aponta indícios de violência simbólica de gestores contra os professores na medida em que a gestão não dialoga, e sim, ignora e silencia a participação dos docentes.

Quando esses mesmos professores marcam, especificamente, as alternativas Q51(H) e/ou Q51(I), sinalizam que se atendem às recomendações de seus gestores – sendo que alguns desses gestores são defensores das orientações advindas das políticas públicas de avaliação educacional.

Dessa forma, procuramos calcular quantos professores se colocaram em situações de subordinação: que deveriam participar de reuniões nas escolas sem estarem de acordo com os temas abordados; ou estiveram em reuniões apenas podendo ouvir; ou acataram

orientações da gestão para atender as avaliações externas. O cálculo dessas situações é composto pelas alternativas: Q46(C), Q48(C) com a Q51(H) ou Q51(I).

Após verificar a quantidade de professores que demonstraram sinais de subordinação, também elaboramos um índice para computar o nível de subordinação dos professores.

O índice de subordinação foi construído da seguinte forma:

- SN₁ (subordinação nula 1) – alternativas Q46(B) e Q46(D) tem valor 0 (zero) e não indicam subordinação alguma do professor, pois ele nem participa das discussões sobre as avaliações externas;
- SN₂ (subordinação nula 2) – alternativas Q48(B) e Q48(D) tem valor 0 (zero) também. O professor participa das discussões sobre avaliações externas contribuindo com suas ideias, ou seja, ele pode ou não estar subordinado nessas situações;
- SN₃ (subordinação nula 3) – alternativas Q51(A), Q51(F) e Q51(G) tem valor 0 (zero). Essas alternativas indicam que o professor participa de ações ligadas às avaliações externas, mas de ações mais simples, tais como: divulgação das datas das avaliações, aplicação das provas e divulgação dos resultados. Isso implica que o professor pode até estar subordinado, mas estaria executando ações simples, de menor impacto, que não lhe tomariam muito tempo.

As alternativas seguintes indicam um nível de subordinação moderado. São elas:

- SM₁ (subordinação moderada 1) – alternativa Q46(A). O professor participa das discussões sobre avaliações externas e as considera relevantes. Isso pode demonstrar duas situações: o professor vai às reuniões porque está subordinado à gestão, ou o professor vai às reuniões por sua preferência. Portanto, isso o coloca no nível moderado de subordinação, com valor 1 (um);
- SM₂ (subordinação moderada 2) – alternativas Q48(A). O professor participa das discussões sobre avaliações externas, mas participa ouvindo. No entanto, essa resposta pode indicar que ele apenas ouve porque prefere assim ou porque apenas deve ouvir. Portanto, ele pode ou não estar subordinado nessas situações;
- SM₃ (subordinação moderada 3) – alternativas Q51(B), Q51(C), Q51(D) e Q51(E). Essas alternativas indicam que o professor participa de ações ligadas às avaliações externas, mas de ações que causam mais impacto em sua prática docente do que as outras já citadas em SN₃ – Q51(A), Q51(F) e Q51(G). As alternativas desse rol foram enquadradas no nível moderado de subordinação e tem valor 1.

As últimas alternativas para compor o índice estão enquadradas no nível alto de subordinação. São elas:

- AS₁ (alta subordinação 1) – alternativa Q46(C). O professor tem participado das discussões sobre avaliações externas mesmo as considerando irrelevantes, ou seja, sente-se obrigado a participar das discussões porque está subordinado a fazê-lo. Isso o coloca no nível alto de subordinação, que recebe valor 2 (dois);
- AS₂ (alta subordinação 2) – alternativas Q48(C). O professor participa das discussões sobre avaliações externas, mas é convidado a ouvir, ou seja, ele não é chamado para participar com suas contribuições. Dessa forma, o professor está totalmente subordinado aos seus gestores. Então, ele está no nível alto de subordinação, que recebe valor 2 (dois);
- AS₃ (alta subordinação 3) – alternativas Q51(H) e Q51(I). Essas alternativas indicam que o professor participa de ações ligadas às avaliações externas, mas de ações que causam impacto em sua prática docente e advém de recomendações diretas dos seus gestores. Ao optar por essas alternativas o professor declara claramente que acata as recomendações dos seus gestores. Portanto o professor está subordinado aos seus gestores e, por isso, está no nível alto de subordinação, que tem valor 2 (dois).

Elaborado os níveis de subordinação, somamos, para cada professor, os níveis que assinalaram. Assim, computamos o índice que cada professor atingiu. Por exemplo, um professor que marcou os níveis seguintes foi classificado como tendo um índice de subordinação moderada aos seus gestores, bem como às situações ligadas às avaliações externas.

	SN ₁	SN ₂	SN ₃	SM ₁	SM ₂	SM ₃	AS ₁	AS ₂	AS ₃	Total
prof. x	0	0	0	1	0	0	2	0	0	3

SN: nível de subordinação nulo (três quesitos elaborados).

SM: nível de subordinação moderado (três quesitos elaborados).

AS: nível alto de subordinação (três quesitos elaborados).

<p>47. De acordo com as discussões sobre avaliações externas que ocorrem NESSA ESCOLA, marque apenas uma opção.</p> <table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>São discussões relevantes e tenho participado sempre.</td> </tr> <tr> <td>B</td> <td>São discussões relevantes, porém, não tenho participado.</td> </tr> <tr> <td>C</td> <td>São discussões irrelevantes, mas participo de todas.</td> </tr> <tr> <td>D</td> <td>São discussões irrelevantes e não participo de mais nenhuma.</td> </tr> </table>	A	São discussões relevantes e tenho participado sempre.	B	São discussões relevantes, porém, não tenho participado.	C	São discussões irrelevantes, mas participo de todas.	D	São discussões irrelevantes e não participo de mais nenhuma.	<p>52. Tendo em vista a contribuição que as orientações das avaliações externas podem acarretar a sua prática docente, em qual etapa de processamento dessas avaliações você participa?</p> <p>Instrução: você pode marcar mais de uma alternativa.</p> <table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>Participo na divulgação das datas dessas avaliações.</td> </tr> <tr> <td>B</td> <td>Participo preparando os alunos para essas avaliações.</td> </tr> <tr> <td>C</td> <td>Participo escolhendo conteúdos e métodos para preparar os alunos para essas avaliações.</td> </tr> <tr> <td>D</td> <td>Participo na readaptação do projeto pedagógico da escola para atender às expectativas dessas avaliações.</td> </tr> <tr> <td>E</td> <td>Participo opinando na participação ou não da escola em uma próxima avaliação externa.</td> </tr> <tr> <td>F</td> <td>Participo na aplicação das avaliações externas.</td> </tr> <tr> <td>G</td> <td>Participo na divulgação dos resultados dessas avaliações.</td> </tr> <tr> <td>H</td> <td>Participo levando as orientações recebidas para a minha prática de trabalho.</td> </tr> <tr> <td>I</td> <td>Participo acatando orientações da gestão porque entendo que escola procura adotar o melhor caminho para o funcionamento escolar.</td> </tr> </table>	A	Participo na divulgação das datas dessas avaliações.	B	Participo preparando os alunos para essas avaliações.	C	Participo escolhendo conteúdos e métodos para preparar os alunos para essas avaliações.	D	Participo na readaptação do projeto pedagógico da escola para atender às expectativas dessas avaliações.	E	Participo opinando na participação ou não da escola em uma próxima avaliação externa.	F	Participo na aplicação das avaliações externas.	G	Participo na divulgação dos resultados dessas avaliações.	H	Participo levando as orientações recebidas para a minha prática de trabalho.	I	Participo acatando orientações da gestão porque entendo que escola procura adotar o melhor caminho para o funcionamento escolar.
A	São discussões relevantes e tenho participado sempre.																										
B	São discussões relevantes, porém, não tenho participado.																										
C	São discussões irrelevantes, mas participo de todas.																										
D	São discussões irrelevantes e não participo de mais nenhuma.																										
A	Participo na divulgação das datas dessas avaliações.																										
B	Participo preparando os alunos para essas avaliações.																										
C	Participo escolhendo conteúdos e métodos para preparar os alunos para essas avaliações.																										
D	Participo na readaptação do projeto pedagógico da escola para atender às expectativas dessas avaliações.																										
E	Participo opinando na participação ou não da escola em uma próxima avaliação externa.																										
F	Participo na aplicação das avaliações externas.																										
G	Participo na divulgação dos resultados dessas avaliações.																										
H	Participo levando as orientações recebidas para a minha prática de trabalho.																										
I	Participo acatando orientações da gestão porque entendo que escola procura adotar o melhor caminho para o funcionamento escolar.																										
<p>48. Nas discussões que ocorrem NESSA ESCOLA, sobre as avaliações externas, como você participa das reuniões?</p> <table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>Apenas ouço.</td> </tr> <tr> <td>B</td> <td>Ouçoo e contribuo com as ideias.</td> </tr> <tr> <td>C</td> <td>Somos convidados a ouvir.</td> </tr> <tr> <td>D</td> <td>Somos convidados a ouvir e contribuir.</td> </tr> </table>	A	Apenas ouço.	B	Ouçoo e contribuo com as ideias.	C	Somos convidados a ouvir.	D	Somos convidados a ouvir e contribuir.																			
A	Apenas ouço.																										
B	Ouçoo e contribuo com as ideias.																										
C	Somos convidados a ouvir.																										
D	Somos convidados a ouvir e contribuir.																										

RESULTADO – GRUPO 15

Ao calcular o número de professores que assinalaram as alternativas Q46(C), ou Q48(C), ou Q51(H), ou 51(I), obtivemos um percentual de 48,88% dos professores declarando sinais de subordinação perante à gestão da escola em situações envolvendo as avaliações externas (pois o foco das nossas questões do questionário frisavam as avaliações externas). Isso significa que os professores se colocavam em condições propícias para a violência simbólica acontecer.

Quanto ao nível de subordinação dos professores, ilustramos os resultados na Tabela seguinte (a classificação dos índices varia de 0 a 6; feita a contagem dos níveis assinalados por cada professor, obtivemos a Tabela 3.3.15):

Tabela 3.3.15 – Professores do Ensino Fundamental (P.M.Lp.), por frequência e percentual de respostas, nível de subordinação que o professor atinge perante seus gestores e às avaliações externas, região sul de Mato Grosso do Sul, 2014

Índice	Categorias	Percentual de frequência de professores	
		Freq.	(%)
0 –	Subordinação nula	7	5,60
1 e 2	Baixa subordinação	59	47,20
3 –	Subordinação moderada	20	16,00
4 e 5	Alta subordinação	39	31,20
6 –	Altíssima subordinação	0	0,00
Total		125	100,00

P.M.Lp.: Professores Pedagogos, de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

Fonte: Escolas Estaduais da região sul de Mato Grosso do Sul, 2014; elaborado pela autora.

Dos 125 professores, 47,20% se enquadraram ao índice correspondente *baixa subordinação*. Esse resultado era esperado, pois os professores, em geral, gostam de opinar e escolher as ações pelas quais querem se comprometer.

Porém, ao observarmos que 31,20% dos professores se enquadraram em *alto índice de subordinação* é porque as avaliações externas exerceram um poder simbólico expressivo sobre a prática de alguns deles. Esse resultado revela que os gestores, apropriando-se desse poder, puderam aplicar a violência simbólica aos professores que demonstraram mais subordinação.

É importante destacar que, sob a ação de algum tipo de subordinação no contexto de nossa pesquisa, está cerca de 95% dos professores investigados.

3.3.16 GRUPO 16: QUESTÃO 41 E 55 – NÍVEL DE AUTORRESPONSABILIZAÇÃO DO PROFESSOR DIANTE DOS RESULTADOS DE AVALIAÇÕES EXTERNAS

Na questão 41 o professor deveria qualificar o seu nível de responsabilidade para que os alunos obtivessem bons resultados em avaliações externas. Nossa hipótese foi de que ao medir a sua responsabilidade⁶⁶, o professor estaria indicando sua responsabilização sobre os resultados dos alunos em avaliações externas.

⁶⁶ Retomando os conceitos já definidos na introdução do trabalho: responsabilidade – representa o dever de cada indivíduo em assumir as consequências de seu comportamento ou do comportamento do outro; é saber o

Na questão 55, alternativas (F), (H) e (L), o professor deveria indicar se vem se cobrando pelo desempenho dos alunos, ou se refaz suas aulas a partir dos resultados dos alunos ou se não mudou sua prática docente por conta das avaliações externas.

Em Lammoglia e Bicudo (2014, p. 218), Silva e Nascimento (2014), Esteban (2012), Oliveira et al. (2010) e Amaro (2013) há indicativos de que os professores sentem-se culpados e se responsabilizam pelos resultados de seus alunos nas avaliações externas, o que nos motivou a investigar se o mesmo poderia acontecer aos professores sul-matogrossenses da região pesquisada.

Conforme Esteban (2012, p. 586), há professores que se sentem humilhados em decorrência de resultados de avaliações externas e, de acordo com Oliveira et al. (2010)⁶⁷, 79% dos professores (entrevistados pelo seu grupo de pesquisa) se consideram responsáveis pela classificação de sua escola nas avaliações realizadas pelo governo federal, estadual, etc., 79% observa que transformações e repercussões das políticas educacionais atingem seu trabalho e 71% sentem-se forçados a dominar novas práticas, novos saberes, novas competências, novas funções e etc. (OLIVEIRA et al, 2010, p. 63).

Esse quadro de autorresponsabilização e mudança forçada de práticas dos professores, segundo nossa revisão bibliográfica e embasamento teórico, podem ser entendidos como consequência de uma violência simbólica.

Quando o Estado passa a adotar medidas avaliativas com a finalidade de melhorar sua gestão, mas não assume sua parcela de responsabilidade pelos resultados dos alunos e/ou não implanta ações e medidas de solução aos baixos resultados, algo ou alguém acaba assumindo essa atribuição. A escola recebe a atribuição da responsabilidade pelos resultados e, por sua vez, repassa ao professor. Ao fim das contas é o professor que acaba

que é de seu compromisso e o cumprir. Responsabilização – tornar-se responsável por algo ou tornar alguém responsável por algo.

⁶⁷ A pesquisa de Oliveira et al. (2010) contou com apoio do Ministério da Educação – MEC, em projeto institucional de cooperação técnica com a Secretaria de Educação Básica – SEB desse Ministério, por meio da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica – DCOCEB. O trabalho foi realizado em conjunto com oito grupos de pesquisa dos sete estados pesquisados, à saber: GESTRADO/UFMG, GESTRADO/UFPA, GETEPE/UFRN, NEDESC/UFG, NEPE/UFES, NUPE/UFPR, GEDUC/UEM-PR, GEPETO/UFSC. “A pesquisa teve como objetivo analisar o trabalho docente nas suas dimensões constitutivas, identificando seus atores, o que fazem e em que condições se realiza o trabalho nas escolas de Educação Básica da rede pública e conveniada, tendo como finalidade subsidiar a elaboração de políticas públicas no Brasil. Investigou em que medida as mudanças trazidas pela nova regulação educativa impactam na constituição das identidades e dos perfis dos profissionais de educação básica, identificando estratégias desenvolvidas pelos docentes para responder a novas exigências. Buscou ainda conhecer e analisar as mudanças promovidas pelas recentes políticas públicas para a educação básica no que se refere à organização e gestão escolar e suas consequências para a formação e a carreira docente, observando ainda seus efeitos sobre a saúde dos docentes”.

sendo o mais responsabilizado pelos resultados dos alunos em avaliações externas – não se discute aqui se o aluno se empenha ou não em responder a prova.

Nesse sentido, a questão 41 e algumas alternativas da questão 55 (Q55(F), Q55(H) e Q55(L)) foram elaboradas para verificar como o professor tem se colocado perante sua responsabilidade nessas situações.

<p>41. Em que medida você situa a sua responsabilidade para que os alunos de sua escola tenham bons resultados em avaliações externas (atenção: leia as alternativas antes de responder)?</p>	<p>55. De que forma as avaliações externas influenciam a sua prática docente?</p>
<p>A</p>	<p>Instrução: você pode marcar mais de uma alternativa.</p>
<p>B</p>	<p>F Tenho me cobrado constantemente pelo bom desempenho dos meus alunos.</p>
<p>C</p>	<p>H Dependendo dos resultados dessas avaliações, refaço as minhas aulas.</p>
<p>D</p>	<p>L Não tive a iniciativa de mudar minha prática docente por conta dessas avaliações, pois espero obter mais informações sobre elas para tomar alguma decisão.</p>

Resultado – Grupo 16

Como dissemos, na questão 41 o professor foi questionado como avaliaria sua responsabilidade em relação aos resultados da sua escola em avaliações externas. Porém, nessa questão não propomos, dentre as alternativas, uma comparação entre a responsabilização do professor, do Estado e da escola.

Sendo assim, como o professor não podia comparar sua responsabilização em relação aos outros dois componentes, Estado e escola, não podemos afirmar se o professor tem se autorresponsabilizado pelos resultados das avaliações externas ou se apenas se sente mais um dentre os responsáveis.

Nesse caso, com o resultado da Tabela 3.3.16.1 só podemos concluir o quanto os professores veem sua responsabilidade perante os resultados dos seus alunos em avaliações externas.

Tabela 3.3.16.1 – Professores do Ensino Fundamental (P.M.Lp.), por percentual e frequência de respostas, nível de responsabilidade do professor para obter resultados em avaliações externas, região sul de Mato Grosso do Sul, 2014

Alternativas	Percentual de respostas de professores	
	%	Freq.
A – Não leciono para turmas que participam de avaliações externas e, portanto, a minha responsabilidade é pouca nesse processo	0,00	0
B – Não leciono para turmas que participam de avaliações externas, mas sou um dos professores que contribuem para a formação das turmas que farão parte desse processo e, portanto, sinto-me responsável pelos resultados dos alunos	16,80	21
C – Leciono para turmas que participam de avaliações externas e, portanto, minha responsabilidade é muito grande nesse processo	74,40	93
D – Leciono para turmas que participam de avaliações externas, entretanto, como o resultado diz respeito à escola, não tenho muita responsabilidade nesse processo	0,80	1
Não respondeu à questão 41	8,00	10
Total	100,00	125

P.M.Lp.: Professores Pedagogos, de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

Fonte: Escolas Estaduais da região sul de Mato Grosso do Sul, 2014; elaborado pela autora.

Pelo resultado da Tabela 3.3.16.1 podemos aferir que 74,40% dos professores, que *têm turmas sendo avaliadas* pelos processos de avaliações externas, sentem que *sua responsabilidade é muito grande* nesses processos. Isso já é uma evidência de que os professores que têm turmas sendo avaliadas, estão mais propensos do que os outros de se cobrarem e se autorresponsabilizarem pelo desempenho dos alunos.

Esse é um dado preocupante, pois a aprendizagem é um processo cumulativo, que depende de conteúdos de séries anteriores, ministrados por outros professores, que sofre interferência de outros fatores.

Quando cruzamos as respostas da questão 41 com as alternativas Q55(F), Q55(H) e Q55(L) pudemos computar quantos dos 93 (ou 74,40%; razão 93/125) professores se cobraram e/ou refizeram suas aulas conforme os resultados alcançados pelos alunos em avaliações externas. Segue a Tabela 3.3.16.2.

Tabela 3.3.16.2 – Professores do Ensino Fundamental (P.M.Lp.), por frequência e percentual de respostas, ações de um professor que se sente responsável pelo resultado dos seus alunos em avaliações externas, região sul de Mato Grosso do Sul, 2014

Alternativas	Professores que consideram sua responsabilidade muito grande para que os alunos obtenham resultados em p.a.e. (Q41(C))	
	Freq.	(%)
Professor que se cobra constantemente pelo bom desempenho dos seus alunos	28	30,12
Professor que se cobra constantemente pelo bom desempenho dos seus alunos e refaz as suas aulas dependendo do resultado que os alunos alcançam em avaliações externas	14	15,05
Professor que refaz as suas aulas dependendo do resultado que os alunos alcançam em avaliações externas	7	7,53
Professor que não teve a iniciativa de mudar sua prática docente por conta das avaliações externas, pois espera obter mais informações antes de fazer isso	1	1,07
Professor que respondeu a alternativa Q41(C), mas não marcou nenhuma das opções anteriores	11	11,83
Não assinalou a alternativa Q41(C)	32	34,40
Total	93	100,00

P.M.Lp.: Professores Pedagogos, de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

Fonte: Escolas Estaduais da região sul de Mato Grosso do Sul, 2014; elaborado pela autora.

Observamos pela Tabela 3.3.16.2 um alto índice de professores, de 30,12%, que além de assumirem uma responsabilidade muito grande pelos resultados dos seus alunos em avaliações externas (o que nós estamos entendendo como se estivessem se responsabilizando pelos resultados desses alunos), ainda se cobraram constantemente sobre isso. 15,05% dos 93 professores além de se responsabilizarem e se cobrarem, declararam que refizeram suas aulas conforme resultados de seus alunos.

Esse diagnóstico revela que uma grande parcela dos professores têm se responsabilizado e se cobrado pelos resultados das avaliações externas. Ao todo, são 45,17% (em negrito na Tabela) dos 93 professores enquadrados a essa condição.

Ainda, são 52,70% dos 93 professores que se cobraram e/ou refizeram suas aulas dependendo do resultado que seus alunos alcançaram em avaliações externas.

Essa responsabilização que o professor vem assumindo, essa cobrança que ele se faz e as mudanças que ele realiza em suas aulas, decorrentes dos resultados de desempenho dos alunos em avaliações externas, são indicativos de que o professor vivencia uma violência simbólica que influi também na sua prática docente.

O poder das avaliações externas pode estar indo além do cumprimento de metas do IDEB, pode estar transformando a realidade da escola de maneira que tudo esteja voltado às avaliações externas, desqualificando outras situações, tais como: a autonomia docente, a autoridade da gestão com os problemas internos da escola, a avaliação formativa, a aprendizagem significativa, etc..

Sendo assim, voltamos a lembrar: os professores que estão se responsabilizando e se cobrando pelo desempenho dos alunos devem se atentar ao poder das avaliações externas e também prestar atenção às ações que provoquem violência simbólica; nada deve interferir na normalidade da sua docência, nada deve prejudicar a aprendizagem dos seus alunos. Não podemos incorrer nos mesmos erros dos sistemas de avaliações internacionais ou de sistemas realizados em outros estados, permitindo o estreitamento do currículo e ensino para testes, burlando o sistema.

3.3.17 GRUPO 17: QUESTÃO 61 E 62 – PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES QUANTO AOS IMPACTOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA PRÁTICA DOCENTE

Nas questões 61 e 62 procuramos identificar a opinião e o nível de percepção que o professor tem sobre os impactos das avaliações externas na prática docente, sobretudo como ele percebe os impactos acontecendo na prática de seus colegas de trabalho.

Também vamos identificar entre os professores que declararam que sua prática docente foi alterada por conta das avaliações externas (aqueles que responderam ao rol de alternativas: Q41(C), ou Q51(H), ou Q51(I), ou Q54(A), ou Q54(B), ou Q55(F)), como eles responderam ao elemento *percepção de impactos das avaliações externas na prática dos docentes*. Para isso, vamos cruzar o resultado do rol de questões de quem teve a prática docente alterada, com os resultados que serão tabulados na Tabela 3.3.17.

61. Considerando os processos de avaliação externa vigentes e as alterações que podem causar à prática docente, marque apenas uma opção.		62. Em sua opinião, até que ponto o professor percebe o impacto das avaliações externas em sua prática docente?	
A	As avaliações externas são necessárias, mas discordo totalmente que estejam alterando as práticas docentes.	A	O professor percebe claramente o impacto das avaliações externas em sua prática docente.
B	As avaliações externas são necessárias, mas discordo que estejam alterando as práticas docentes.	B	O professor percebe que há certo impacto das avaliações externas em sua prática docente.
C	As avaliações externas são necessárias,	C	O professor percebe vagamente o impacto das avaliações externas em sua prática

	mas não posso afirmar se estão realmente alterando as práticas docentes.		docente.
D	As avaliações externas são necessárias e concordo que estejam alterando as práticas docentes.	D	O professor ainda não percebe o impacto das avaliações externas em sua prática docente.
E	As avaliações externas são necessárias e concordo totalmente que estejam alterando as práticas docentes.		

RESULTADO – GRUPO 17

Vejam os resultados da Tabela 3.3.17.

Tabela 3.3.17 – Professores do Ensino Fundamental (P.M.Lp.), por frequência de respostas, opinião do professor quanto às avaliações externas estarem alterando a prática docente, opinião do professor quanto aos seus colegas perceberem os impactos das avaliações externas na prática docente, região sul de Mato Grosso do Sul, 2014

Alternativas	Frequência de respostas de professores					
	Os profs. percebem clara/. o impacto	Os profs. percebem que há certo impacto	Os profs. percebem vaga/. o impacto	Os profs. não percebem o impacto	Não respondeu à 62	Total
A – Discordo totalmente que estejam alterando a prática docente	5	1	0	0	0	6
B – Discordo que estejam alterando a prática docente	3	3	2	1	1	10
C – Não posso afirmar se estão realmente alterando a prática docente	7	33	5	7	4	56
D – Concordo que estejam alterando a prática docente	14	23	2	2	0	41
E – Concordo totalmente que estejam alterando a prática docente	4	3	1	1	0	9
Não respondeu à questão 61	0	0	0	0	3	3
Total	33	63	10	11	8	125

P.M.Lp.: Professores Pedagogos, de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

Fonte: Escolas Estaduais da região sul de Mato Grosso do Sul, 2014; elaborado pela autora.

Na Tabela 3.3.17 identificamos um quantitativo de 56 professores (ou 45%) que *não pode afirmar* se as avaliações externas estão alterando a prática docente. Desses 56

professores, 55 declararam em alternativas do questionário que sua prática docente foi alterada.

Esse dado revela que os professores não sabem avaliar os possíveis impactos das avaliações externas no seu próprio trabalho. Ou há certa confusão do que seja para eles um impacto das avaliações externas; ou se confundem ao identificarem esses impactos em meio a tantos outros do seu dia a dia profissional; ou somente enxergam os impactos acontecendo em sua prática, mas não acontecendo na prática de seus colegas.

Essa ambiguidade ainda se mantém quando 33 professores respondem que não podem afirmar se as avaliações externas estão realmente alterando a prática docente, mas declaram que o professor percebe que há certo impacto das avaliações externas em sua prática docente.

As ambiguidades das respostas dos professores demonstram que muitos ainda não refletiram sobre quais podem ser os efeitos das avaliações externas sobre a sua prática de trabalho. Mesmo que já estejam trabalhando para e pelas avaliações externas, ainda se mantém alheios ao que toda a moção desse processo pode lhes trazer.

Já no resultado da linha D, verificamos que aproximadamente 33% (razão 41/125) dos professores *concordam* que as avaliações externas estão alterando a prática dos docentes. Desses 33%, 90,24% (razão 37/41) também declara que os professores *percebem claramente* ou *percebem certo* impacto acontecendo na prática docente.

Então, do resultado que obtivemos, há indícios de que alguns professores percebem os efeitos e impactos das avaliações externas acontecendo na prática de outros professores. Não questionamos, no entanto, se os professores estão aceitando esses efeitos e impactos em seu meio de trabalho. Contudo, observando como estão trabalhando em função dessas avaliações, é provável que estejam entendendo os efeitos e seus impactos como ações ou consequências incontestáveis.

3.3.18 GRUPO 18: QUESTÕES 14 E 55 – RESISTÊNCIA DOCENTE EM LECIONAR PARA TURMAS QUE SÃO AVALIADAS PELOS ÓRGÃOS EXTERNOS

Na alternativa 14(E), combinada com a 55(G), buscamos mais uma forma de identificar impactos das avaliações oficiais sobre a prática docente. Tal impacto foi detectado por outros pesquisadores (AMARO, 2013; CERDEIRA et al., 2014;

CARVALHO; MACEDO, 2011) e se trata da resistência dos professores em lecionar para turmas que são avaliadas pelos órgãos externos. Tal resistência, segundo os pesquisadores, deve-se à pressão que os professores sofrem para obtenção de resultados mesmo quando trabalham com turmas com defasagem de aprendizagem. Os professores revelam que não querem ser culpados e/ou responsabilizados pelos resultados dos alunos e por isso se recusam a trabalhar com tais turmas. Cabe destacar que a culpabilização e a responsabilização direcionada aos professores, são atitudes praticadas pelos próprios colegas de trabalho e demonstram a existência de violência desencadeada pelos processos de avaliações externas.

<p>14. A troca de ano escolar foi motivada por:</p> <p><input type="checkbox"/> E Porque a turma seria avaliada pelo governo.</p>	<p>55. De que forma as avaliações externas influenciam a sua prática docente?</p> <p><input type="checkbox"/> G Atualmente, tenho me recusado a lecionar para turmas que farão esse tipo de avaliação.</p>
---	--

RESULTADO – GRUPO 18

Nenhum professor dos 125⁶⁸ que lecionam para o Ensino Fundamental I e/ou II, são formados em Pedagogia, Normal Superior, Letras ou Matemática, assinalou que se recusou a lecionar para turmas que são avaliadas por órgãos externos ou que quis trocar o ano escolar por conta disso. Portanto, nosso resultado difere dos que foram citados em outras pesquisas.

3.3.19 GRUPO 19: QUESTÕES 69, 70, 71, 72, 86 – INFLUÊNCIAS SOBRE AS ESCOLHAS DO PROFESSOR EM SUA PRÁTICA DOCENTE

Segundo algumas pesquisas (BARREIROS, 2002; SILVA, LIRA, 2012; QUEIROZ, NEIVA, 2012; COUTINHO, 2012), o objetivo de se alcançar metas, superar índices e elevar resultados de alunos em avaliações oficiais, tem imposto ao trabalho docente um conjunto de ações que retiram do professor sua autonomia para planejar suas

⁶⁸ Dos 184 questionários entregues, apenas o de 1 professor teve a resposta que pediu para trocar a série que iria lecionar devido à turma ser avaliada por órgão externo. Esse professor ficou fora da nossa amostra porque não tinha formação específica nas áreas que investigamos.

aulas. Essas ações voltadas às finalidades das políticas avaliativas limitam e reorientam o trabalho docente, colocando o professor na condição de subordinado e alvo da violência simbólica dessas políticas.

Dessa forma, vamos tentar identificar se há sinais que modificaram as escolhas e a autonomia docente após a consolidação de avaliações externas realizadas em Mato Grosso do Sul na região de Ponta Porã.

Obviamente, para se avaliar modificações quanto à autonomia docente precisaríamos acompanhar o professor na escola. Contudo, nosso propósito será o de identificar apenas sinais que poderiam influenciar essa autonomia. Então, primeiro vamos analisar se o livro didático que o professor adota é por sua livre escolha ou não, e se esse livro se respalda em avaliações externas: Q69(A), Q70, Q71, Q72(C). Essa será a análise 3.3.19.1.

Também vamos analisar se o professor tem mudado sua prática docente conforme os resultados ou metas que a escola busca atingir em processos de avaliações externas: Q86. Essa será a análise 3.19.2.

<p>69. Em suas aulas para alunos do Ensino Fundamental você adota algum livro didático?</p> <p><input type="checkbox"/> A Sim. <input type="checkbox"/> B Não.</p>	<p>72. O livro didático adotado NESSA escola atende aos objetivos de suas aulas?</p> <p><input type="checkbox"/> A Sim, totalmente. <input type="checkbox"/> B Sim, parcialmente. <input type="checkbox"/> C Não.</p>
<p>70. Ainda considerando a ESCOLA que você trabalha, pensada para a questão 40. Você participa da escolha do(s) livro(s) didático(s) adotado(s) NESSA escola?</p> <p><input type="checkbox"/> A Sim, sempre. <input type="checkbox"/> B Sim, a maioria das vezes. <input type="checkbox"/> C Sim, mas poucas vezes. <input type="checkbox"/> D Não.</p>	<p>86. E você? Tens costume de mudar a sua forma de ministrar os conteúdos escolares?</p>
<p>71. Tomando como referência a ESCOLA que você trabalha, pensada para a questão 40, selecione o item que mais norteia o processo de seleção e escolha dos livros didáticos NESSA escola.</p> <p>Instrução: marque apenas uma opção.</p> <p><input type="checkbox"/> A Opinião do professor regente. <input type="checkbox"/> B Decisão coletiva entre os professores da área. <input type="checkbox"/> C Projeto Pedagógico da Escola. <input type="checkbox"/> D Guia do Livro Didático/SEF/MEC. <input type="checkbox"/> E Referenciais Curriculares do Estado / SED. <input type="checkbox"/> F Abordagem metodológica proposta pelo livro. <input type="checkbox"/> G Apresentação dos conteúdos.</p>	<p>Instrução: marque apenas uma opção.</p> <p><input type="checkbox"/> A Sim, sempre mudo conforme os resultados obtidos pelos alunos em avaliações externas. <input type="checkbox"/> B Sim, mudo conforme a meta que minha escola busca atingir nos processos avaliativos governamentais. <input type="checkbox"/> C Sim, mudo conforme vejo as dificuldades dos alunos em relação aos conteúdos. <input type="checkbox"/> D Sim, mudo conforme mudam as prescrições encaminhadas às escolas. <input type="checkbox"/> E Não vejo necessidade de mudar a forma de apresentar os conteúdos, a menos que eu conheça um método diferente e mais instigante para os alunos.</p>

H	Ementário do livro.	
I	Contemplar conteúdos das avaliações externas vigentes.	
J	Outra. Qual?	

RESULTADO – GRUPO 19

Considerando a amostra de 125 professores, fizemos as duas análises propostas.

Na **análise 3.3.19.1**, dos 125 professores, 112 adotaram algum livro didático (Q69) e, desses, 100 professores (ou 89,29%) participaram da escolha do livro didático *sempre* ou *a maioria das vezes* (Q70).

Dos 100 professores: apenas 9 declararam que o livro didático atende *totalmente* aos objetivos de suas aulas; 88 declararam que atende *parcialmente*; 2 declararam que não atende e 1 não respondeu a questão 72. Isso significa que o professor vem adotando um livro didático que não é suficiente para sua prática docente. Esse resultado abre espaço para uma pesquisa que investigue: por que o livro didático não é suficiente para o trabalho do professor; quais são os materiais usados pelos professores na atualidade; se os materiais didáticos acompanharam a modernização da sociedade. Mas essa é uma outra pesquisa.

Vejam agora quais são os itens que mais norteiam a escolha dos livros didáticos nas escolas pesquisadas.

Tabela 3.3.19.1 – Professores do Ensino Fundamental (P.M.Lp.), por frequência e percentual de respostas, motivos para seleção de livros didáticos, região sul de Mato Grosso do Sul, 2014

Alternativas	Percentual de respostas de professores	
	Freq.	(%)
A – Opinião do professor regente	8	6,40
B – Decisão coletiva entre os professores da área	65	52,00
C – Projeto Pedagógico da Escola	5	4,00
D – Guia do Livro Didático/SEF/MEC	3	2,40
E – Referenciais Curriculares do Estado / SED	29	23,20
F – Abordagem metodológica proposta pelo livro	3	2,40

G – Apresentação dos conteúdos	2	1,60
H – Ementário do livro	0	0,00
I – Contemplar conteúdos das avaliações externas vigentes	1	0,80
J – Outra	0	0,00
Não respondeu à questão 71	9	7,20
Total	125	100,00

P.M.Lp.: Professores Pedagogos, de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.
 Fonte: Escolas Estaduais da região sul de Mato Grosso do Sul, 2014; elaborado pela autora.

Dentre os itens que mais norteiam a escolha dos livros didáticos está a *decisão coletiva entre os professores*⁶⁹ e os *Referenciais Curriculares do Estado* de Mato Grosso do Sul. Apenas 1 professor marcou que a escolha de livros didáticos usa como referencial as avaliações externas. Sendo assim, o que observamos são professores que têm autonomia para escolher os seus livros didáticos, embora 23,20% deles devam acatar aos Referenciais Curriculares do Estado.

Portanto, não há indícios de que os professores têm sua autonomia enfraquecida pelas avaliações externas no que tange à escolha do livro didático que irá adotar, apesar de vários livros didáticos já citarem que estão de acordo com as avaliações oficiais e serem, esses, os livros usados pelos professores.

Esse resultado também nos mostra que se algum poder simbólico das avaliações externas pudesse acontecer sobre a escolha dos livros didáticos, ao menos nas escolas que visitamos, esse poder não estaria se manifestando.

Para a **análise 3.3.19.2**, trabalhamos apenas com a questão 86 e o resultado encontra-se tabulado a seguir.

Tabela 3.3.19.2 – Professores do Ensino Fundamental (P.M.Lp.), por frequência e percentual de respostas, motivos dos professores para mudar a forma de ministrar os conteúdos, região sul de Mato Grosso do Sul, 2014

Alternativas	Percentual de respostas de professores	
	Freq.	(%)
A – Sempre mudo a forma de ministrar os conteúdos conforme os resultados obtidos pelos alunos em avaliações externas	10	8,00

⁶⁹ É importante constatar que os professores se respaldam em uma decisão coletiva para escolha dos livros didáticos, mas seria interessante saber em que esse coletivo se respalda. Essa também é uma questão para nova pesquisa.

B –	Mudo a forma a de ministrar os conteúdos conforme a meta que a escola busca atingir em processos avaliativos governamentais	10	8,00
C –	Mudo a forma de ministrar os conteúdos conforme vejo as dificuldades dos alunos em relação aos conteúdos	94	75,20
D –	Mudo a forma de ministrar os conteúdos conforme as prescrições encaminhadas às escolas	1	0,80
E –	Não mudo a forma de ministrar os conteúdos, a menos que venha conhecer método mais instigante para os alunos	2	1,60
Não respondeu à questão 86		8	6,40
Total		125	100,00

Nota: Professores Pedagogos, de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.
 Fonte: Escolas Estaduais da região sul de Mato Grosso do Sul, 2014; elaborado pela autora.

É possível observar que apenas 16% dos professores mudaram sua forma de ministrar os conteúdos escolares devido aos resultados ou metas que a escola buscou atingir em avaliações externas. Esse índice sugere uma pequena subordinação dos professores em relação às políticas avaliativas, tanto que até mudaram a forma de ministrar os conteúdos, porém não nos garante afirmar que os professores perderam sua autonomia docente. Logo, também nesse quesito, não há indícios de enfraquecimento ou perda da autonomia docente por conta do poder das avaliações externas.

3.3.20 GRUPO 20: QUESTÃO 52 E 53 – NÍVEL DE INFLUÊNCIA E/OU IMPACTO DA AVALIAÇÃO EXTERNA NA PRÁTICA DOCENTE

Na questão 52 o professor assinalou qual avaliação externa mais respaldou sua prática docente. Combinada com a questão 53, pudemos mensurar o nível que tal avaliação influenciou a prática do docente.

52. Caso alguma das avaliações externas abaixo esteja respaldando sua prática docente, indique a que mais tem lhe orientado.				53. De acordo com a avaliação marcada anteriormente, indique o nível de mudança que essa avaliação tem influenciado a sua prática docente.																					
A	SAEMS.	F	Pisa.	Pouca influência Muita influência <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td> </tr> </table>											1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	2	3	4												5	6	7	8	9	10	11				
B	Provinha Brasil.	G	Avaliação – SAEB.																						
C	ANA.	H	ENEM.																						
D	Prova Brasil.	I	Aval. Municipal.																						
E	Nenhuma delas me orienta.																								

RESULTADO – GRUPO 20

Destacamos, na Tabela 3.3.20, os valores mais altos de frequência de cada avaliação externa: SAEMS, Provinha Brasil, ANA e Prova Brasil.

Tabela 3.3.20 – Professores do Ensino Fundamental (P.M.Lp.), por frequência de respostas, quantidade de professores por nível de influência de cada avaliação externa, região sul de Mato Grosso do Sul, 2014

Alternativas	Frequência de respostas de professores												
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	T
A – SAEMS	1	0	0	2	1	1	4	4	8	5	1	0	27
B – Provinha Brasil	1	0	0	0	0	3	5	7	10	3	2	2	33
C – ANA	3	0	0	0	1	1	2	1	5	0	0	1	14
D – Prova Brasil	1	0	0	1	0	1	1	9	5	4	2	0	24
E – Nenhuma delas me orienta	2	4	0	0	0	2	2	0	2	0	0	0	12
F – Pisa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
G - Avaliação – SAEB	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2
H – ENEM	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2
I – Aval. Municipal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Não respondeu à questão 52	11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11
Total (T)	19	4	0	3	2	8	14	23	32	12	5	3	125

P.M.Lp.: Professores Pedagogos, de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

Fonte: Escolas Estaduais da região sul de Mato Grosso do Sul, 2014; elaborado pela autora.

Dividindo os níveis de influência em intervalos e categorias da seguinte forma:

- [1, 2] – *baixa influência*;
- [3, 4] – *baixa para média influência*;
- [5, 7] – *média influência*;
- [8, 9] – *média para alta influência*;
- [10, 11] – *alta influência*,

podemos observar que a Provinha Brasil e a Prova Brasil são as que alcançaram os maiores valores de frequência no nível *média influência*, respectivamente: 15 e 11 professores.

SAEMS e Provinha Brasil são as avaliações que alcançaram maiores valores de frequência para o nível *média para alta influência*, ambas com 13 professores.

A Provinha Brasil alcançou frequência de 4 professores para o nível *alta influência* e também foi a avaliação mais assinalada pelos professores.

Logo, pelos dados que obtivemos, podemos concluir que a avaliação que mais vem influenciando a prática dos professores investigados é a Provinha Brasil, seguida do SAEMS e Prova Brasil.

Somando as frequências das 4 avaliações específicas – SAEMS, Provinha Brasil, ANA e Prova Brasil – obtemos:

- 32% dos 125 professores (razão 40/125) que teve uma *média para alta* influência sobre sua prática docente por conta de avaliação externa;
- 31,20% dos professores (razão 39/125) com uma influência *média* em sua prática docente;
- 8,80% dos professores (razão 11/125) respondendo que sofreu *baixa, ou baixa para média* influência sobre sua prática docente, e
- 6,40% dos professores que sofreram *alta* influência de avaliação externa sobre sua prática docente.

O resultado deste Grupo 3.3.20 nos mostra que o nível *médio* e o *médio para alto* atingem percentuais significativos de influência sobre a prática dos professores, confirmando nossa hipótese de que as avaliações externas estão respaldando e influenciando a prática docente.

Então, apoiados por esse resultado, podemos assumir que as avaliações externas atingiram um nível de influência na prática docente que deve-se a existência de um poder simbólico associado às avaliações externas.

3.3.21 GRUPO 21: QUESTÃO 54 E 55 – ALGUNS TIPOS DE IMPACTOS CAUSADOS NA PRÁTICA DOCENTE

A questão 54 questionou o professor sobre como ele mudou sua prática docente por conta das avaliações externas: mudou facilmente; foi flexível à mudança; não mudou; acha difícil os professores mudarem.

Já na 55, questionou quais foram as mudanças ou influências que as avaliações externas exerceram sobre as práticas docentes. Tal questão foi baseada em Amaro (2013), Lammoglia e Bicudo (2014), Coutinho (2012), Cerdeira et al. (2014), Bauer (2008), Arcas

(2010), Carvalho e Macedo (2010, 2011) e outros, que apontaram diversos tipos de impactos e influências das avaliações externas sobre a escola.

<p>54. A partir da atual situação em que as escolas, professores e alunos estão vivendo com os processos de avaliação externa, como você avalia a mudança da sua prática docente em relação a essas avaliações?</p>	<p>55. De que forma as avaliações externas influenciam a sua prática docente?</p>
<p>A Tenho mudado facilmente minha prática.</p>	<p>Instrução: você pode marcar mais de uma alternativa.</p>
<p>B Sou um professor flexível e, portanto, mudei facilmente minha prática docente por conta das avaliações externas.</p>	<p>A Elas apenas reorientam as datas do calendário escolar que, por sua vez, orienta as minhas aulas.</p>
<p>C Não mudo minha prática docente com facilidade. Avalio as condições de uma nova proposta e só depois modifico minha prática.</p>	<p>B Apenas me orienta na preparação das aulas.</p>
<p>D Acho difícil aos professores mudarem sua prática docente, pois não temos incentivo para isso.</p>	<p>C Orienta meu método de ensino.</p>
<p>E Acho difícil mudar minha prática docente, pois ainda não tenho formação suficiente para isso.</p>	<p>D Orienta os conteúdos que ministrarei com maior ênfase durante o ano da avaliação.</p>
<p>F Na escola em que trabalho não ocorrem avaliações externas e, portanto, não mudo minha prática docente por conta disso.</p>	<p>E Tenho-me autoavaliado mais frequentemente.</p>
	<p>F Tenho me cobrado constantemente pelo bom desempenho dos meus alunos.</p>
	<p>G Atualmente, tenho me recusado a lecionar para turmas que farão esse tipo de avaliação.</p>
	<p>H Dependendo dos resultados dessas avaliações, refaço as minhas aulas.</p>
	<p>I Procuo ler mais e também selecionar problemas semelhantes aos que são aplicados nessas avaliações.</p>
	<p>J Procuo estruturar minhas provas conforme o modelo de provas das avaliações externas.</p>
	<p>K Avalio mais a parte da matemática e/ou da língua portuguesa tendo em vista serem essas as matérias cobradas nas avaliações externas.</p>
	<p>L Não tive a iniciativa de mudar minha prática docente por conta dessas avaliações, pois espero obter mais informações sobre elas para tomar alguma decisão.</p>
	<p>M Sinto-me muito pressionado a mudar minha prática, mas ainda não o fiz; espero obter mais informações sobre isso que possam me apoiar em tal situação.</p>

RESULTADO – GRUPO 21

Os 125 professores da nossa amostra reponderam a questão 54. Cerca de 70% (em negrito na Tabela) desses professores se reconhecem como professores flexíveis e que mudam sua prática docente com facilidade. Vejamos a Tabela 3.3.21.1.

Tabela 3.3.21.1 – Professores do Ensino Fundamental (P.M.Lp.), por frequência e percentual de respostas, como o professor tem mudado sua prática docente por conta das avaliações externas, região sul de Mato Grosso do Sul, 2014

Alternativas	Percentual de respostas de professores	
	Freq.	(%)
A – Tenho mudado facilmente minha prática	16	12,80
B – Sou um professor flexível e, portanto, mudei facilmente minha prática docente por conta das avaliações externas	71	56,80
C – Não mudo minha prática docente com facilidade. Avalio as condições de uma nova proposta e só depois modifico minha prática	21	16,80
D – Acho difícil aos professores mudarem sua prática docente, pois não temos incentivo para isso	6	4,80
E – Acho difícil mudar minha prática docente, pois ainda não tenho formação suficiente para isso	3	2,40
F – Na escola em que trabalho não ocorrem avaliações externas e, portanto, não mudo minha prática docente por conta disso	8	6,40
Não respondeu à questão 54	0	0,00
Total	125	100,00

P.M.Lp.: Professores Pedagogos, de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.
 Fonte: Escolas Estaduais da região sul de Mato Grosso do Sul, 2014; elaborado pela autora.

Para nós, o resultado da Tabela 3.3.21.1 surpreende, pois esperávamos uma maior adesão à alternativa C⁷⁰. Por outro lado, com 70% dos professores respondendo que mudam facilmente sua prática docente e ainda alguns afirmando que mudam por conta das avaliações externas, podemos observar que o professor da nossa pesquisa está aceitando as avaliações externas e mudando sua prática docente.

Na tabulação da questão 55 vamos observar quais são os impactos que os professores têm percebido e/ou sentido.

Segue a Tabela 3.3.21.2 resultante dos dados da questão 55.

⁷⁰ Vemos como muitos professores são resistentes a mudanças, então achávamos que fossem marcar a alternativa C.

Tabela 3.3.21.2 – Professores do Ensino Fundamental (P.M.Lp.), por frequência e percentual de respostas, tipos de impactos na prática docente por conta das avaliações externas, região sul de Mato Grosso do Sul, 2014

Alternativas	Percentual de respostas de professores	
	Freq.	(%)
A – Elas apenas reorientam as datas do calendário escolar que, por sua vez, orienta as minhas aulas	6	1,62
B – Apenas me orienta na preparação das aulas	5	1,35
C – Orienta meu método de ensino	36	9,73
D – Orienta os conteúdos que ministrarei com maior ênfase durante o ano da avaliação	36	9,73
E – Tenho-me autoavaliado mais frequentemente	54	14,59
F – Tenho me cobrado constantemente pelo bom desempenho dos meus alunos	58	15,68
G – Atualmente, tenho me recusado a lecionar para turmas que farão esse tipo de avaliação	0	0,00
H – Dependendo dos resultados dessas avaliações, refaço as minhas aulas	29	7,84
I – Procuo ler mais e também selecionar problemas semelhantes aos que são aplicados nessas avaliações	62	16,76
J – Procuo estruturar minhas provas conforme o modelo de provas das avaliações externas	61	16,49
K – Avalio mais a parte da matemática e/ou da língua portuguesa tendo em vista serem essas as matérias cobradas nas avaliações externas	20	5,41
L – Não tive a iniciativa de mudar minha prática docente por conta dessas avaliações, pois espero obter mais informações sobre elas para tomar alguma decisão	2	0,54
M – Sinto-me muito pressionado a mudar minha prática, mas ainda não o fiz; espero obter mais informações sobre isso que possam me apoiar em tal situação	1	0,27
Não respondeu à questão 54	0	0,00
Total	370	100,00

P.M.Lp.: Professores Pedagogos, de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.
 Fonte: Escolas Estaduais da região sul de Mato Grosso do Sul, 2014; elaborado pela autora.

O resultado da Tabela 3.3.21.2 revela, em ordem decrescente, que os itens mais assinalados foram: *Procuo ler mais e também selecionar problemas semelhantes aos que são aplicados nessas avaliações* (16,76% dos professores); *Procuo estruturar minhas provas conforme o modelo de provas das avaliações externas* (16,49%); *Tenho me cobrado constantemente pelo bom desempenho dos meus alunos* (15,68%); *Tenho-me autoavaliado mais frequentemente* (14,59%).

Esse resultado demonstra, primeiramente, que as avaliações externas estão impactando a prática docente. Além disso, pelos 4 itens mais assinalados na Tabela

3.3.21.2, observamos possíveis mudanças no método de ensino do professor, o que também foi detectado em resultados do Grupo 14.

O segundo ponto, que consideramos mais importante, é o fato dos 4 itens mais assinalados estarem relacionados a informações ou cobranças advindas de gestores. Vejamos que quando o professor declara que seleciona problemas ou estrutura sua prova semelhante a das avaliações externas, está atendendo justamente a informações que são repassadas, principalmente, por gestores. Detectamos, lá no Grupo 5, que essas informações são repassadas por gestores. Quando o professor declara que se cobra constantemente, ou que se autoavalia frequentemente é porque passou a ser responsabilizado por algo ou alguém ou por si mesmo.

Diante disso, observamos como os gestores, representantes do governo, estão servindo ao Estado Avaliador dentro dos conformes, estão conseguindo convencer os professores e interferir na prática docente com êxito.

Portanto, é preciso cautela com o Estado Avaliador, bem como com os gestores que se apoderam do poder simbólico advindo das avaliações externas e endossam discursos que igualam qualidade da educação com altas metas atingidas. Precisamos refletir sobre esse impasse da educação.

3.3.22 GRUPO 22: QUESTÕES 64 A 68 – QUESTÕES ABERTAS

No Grupo das questões abertas, vamos apresentar cada uma delas, o seu resultado descritivo e uma análise das respostas apresentadas pelos professores. O resultado decorre da análise de conteúdo que fizemos sobre as respostas declaradas pelos professores.

A opção pela análise de conteúdo foi o de obter o máximo de informações das mensagens que analisamos para inferir conhecimentos sobre os professores, sobre o que pensam, sentem e/ou acreditam em relação às avaliações externas.

Essa metodologia foi aplicada na redação das declarações dos professores às questões 64, 65, 66, 67 e 68.

Utilizamos uma sequência de regras para fragmentar as declarações dos professores e obter categorias de análise. As regras, pautadas em Bardin (1986, p. 36), foram:

- *homogêneas* – da mesma forma que codificamos a primeira questão, codificamos as outras 4. Consideramos a delimitação das unidades de codificação selecionando

verbos enunciados pelos professores, adjetivos e o contexto que as declarações se relacionavam à nossa pesquisa;

- exaustivas – esgotamos a totalidade dos textos;
- exclusivas – um mesmo elemento do conteúdo não foi classificado, aleatoriamente, em duas categorias diferentes. Declarações poderiam ser enquadradas em mais de uma categoria desde que informassem conteúdos diferentes.

Quando houve ambiguidades nas unidades de codificação, trabalhamos com *unidades de contexto* (BARDIN, 1986). As unidades de contexto, segundo Bardin (1986), são superiores às unidades de codificação, pois embora não sejam elas as unidades para o recenseamento das frequências, são elas que nos permitem dar significação aos códigos ambíguos, considerando um dado contexto que os fará serem enquadrados em uma unidade de codificação. Resumidamente, uma análise categorial⁷¹.

As inferências que fizemos sobre as categorias analisadas consideraram as causas que levaram os professores a fazerem as tais declarações e/ou também a fundamentação teórica que adotamos nesta pesquisa.

Iniciaremos com a apresentação das questões e, na sequência, o resultado descritivo e a análise da questão.

- **Questão 64**

Antes das questões abertas havia uma instrução orientando o professor: "Para responder as questões 64 a 68, leia-as com antecedência". Essa instrução fora recomendada porque as questões apresentaram diferenças sutis. Por exemplo: a primeira questão questionou sobre impactos das avaliações externas na aprendizagem dos alunos; a próxima, sobre impactos ao trabalho docente; a seguinte, sobre impactos ao currículo escola; uma outra, sobre impactos na educação como um todo e, a quinta e última questão, sobre o que os professores pensam em relação a novas ideias e novas propostas que são apresentadas aos docentes sobre o tema "avaliações externas".

Após a instrução, seguia com a questão 64: "Na sua opinião, qual o maior impacto que as avaliações externas possam ter ocasionado **à aprendizagem dos alunos?**"

⁷¹ Esse tipo de análise pretende tomar a totalidade de um texto, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido. Parte do princípio da objetividade, racionalizando por meio de números e porcentagem uma interpretação que, sem ela, teria de ser sujeita a aval (BARDIN, 1986, p. 37).

Resultado descritivo – Questão 64

A Tabela 3.3.22.1 foi construída com base em todas as declarações feitas pelos professores à questão 64. Dos 125 professores, 34 não responderam a essa questão. Segue a Tabela 3.3.22.1.

Tabela 3.3.22.1 – Professores do Ensino Fundamental (P.M.Lp.), por frequência de respostas, tipos de impactos das avaliações externas na aprendizagem dos alunos, região sul de Mato Grosso do Sul, 2014

Categorias	Frequência de respostas de professores
	Freq.
1A. Nenhum impacto	13
2A. Maior empenho e dedicação aos estudos	12
3A. Melhorou o nível de aprendizagem	7
4A. Desinteresse; indiferença em relação às avaliações externas	6
5A. Familiarização com provas iguais as das avaliações externas	5
6A. Maior cobrança da leitura e interpretação de textos	5
7A. Como o professor reformulou sua forma de trabalho, a aprendizagem dos alunos também modificou	4
8A. Insegurança, medo de fazer as avaliações externas	3
9A. Mostra as dificuldades dos alunos	3
10A. Resolver problemas do dia a dia	2
11A. Realidade das avaliações externas difere da realidade dos alunos	2
12A. Maior interesse nas disciplinas avaliadas	2
13A. Maior comprometimento da família com os estudos dos filhos	2
14A. Avalia o nível do aluno	1
15A. O aluno é avaliado com a maior parte do currículo	1
16A. Concentração	1
17A. Maior segurança de fazer avaliações como as avaliações externas	1
18A. Com as avaliações externas aumentaram as avaliações internas, dando mais oportunidades aos alunos	1
19A. Falta de preparo do aluno	1
20A. Maior dedicação do aluno à escola	1
21A. Os conteúdos avaliados diferem daqueles ensinados pelos professores e então o aluno fica prejudicado	1

22A.	Conforme o resultado, o aluno aumenta seu interesse pela avaliação externa	1
23A.	Transformou os alunos em robôs, programados a um sistema	1
24A.	Respostas fora de contexto ⁷²	22
Total		98

P.M.Lp.: Professores Pedagogos, de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.
Fonte: Escolas Estaduais da região sul de Mato Grosso do Sul, 2014; elaborado pela autora.

As informações da Tabela 3.3.22.1 têm as seguintes especificidades: 7 professores com resposta enquadrada em mais de 1 categoria; 22 respostas *fora de contexto*, ou seja, não condizem ao que foi perguntado na questão 64; 91 respondentes com declarações codificadas e categorizadas de 1A. até 24A..

Estabelecemos uma linha de corte na frequência de respostas para analisarmos as categorias que tiveram um número representativo de professores as declarando. A linha de corte foi de 7,5%, ou seja, do *total final* de respondentes, as frequências não poderiam ser menor que 7,5% desse total. A variação dessa linha de corte ficou entre 0,2% para mais (obviamente) ou para menos.

O percentual de 7,5% foi estimado entre 5⁷³ e 10%. Quando calculamos as frequências que se enquadrariam à linha de corte de 5%, algumas frequências selecionadas foram muito baixas, sem representatividade em número de professores. Quando calculamos a linha de corte de 10%, poucas categorias foram enquadradas, o que não nos permitiria uma análise sobre mais questões levantadas pelos professores. Então optamos pela média entre 5 e 10% e concluímos que se ajustou ao que queríamos.

O procedimento usado foi:

- na Tabela 3.22.1, tomamos as 98 declarações e descontamos as 22 que estavam *fora de contexto* – que não condiziam com a questão 64. Restaram 76 declarações, que foi o *total final* para analisarmos;
- do *total final* (76), distribuimos as declarações em 23 categorias e computamos a frequência absoluta para cada categoria;

⁷² Exemplos de respostas fora de contexto: "A falta de algum programa interativo, para que se possa utilizar as ferramentas tecnológicas"; "A responsabilidade de ministrar corretamente o P.C."; " A intertextualidade das questões", etc..

⁷³ Primeiramente, "chutamos" uma linha de corte de 20% e vimos que nenhuma categoria se enquadraria a ela. Diminuimos para 10% e vimos o que aconteceu. Fizemos outra estimativa para 5% e também vimos o que aconteceu. Ao final, o melhor ajuste, como dissemos, foi em 7,5%.

- o percentual de cada frequência foi computado levando em conta o *total final* de 76 declarações;
- após o cálculo do percentual de cada frequência (*freq./total final*), as que obtiveram valor maior que 7,5%, foram enquadradas dentro da linha de corte.

Obtivemos os seguintes percentuais e enquadramentos na linha de corte:

Categoria	Freq.	(%)	Dentro da linha de corte?
1A. Nenhum impacto	13	17,10	sim
2A. Maior empenho e dedicação aos estudos	12	15,78	sim
3A. Melhorou o nível de aprendizagem	7	9,21	sim
4A. Desinteresse; indiferença em relação às avaliações externas	6	7,89	sim
5A. Familiarização com provas iguais as das avaliações externas	5	6,58	não

Não apresentamos, no quadro anterior, os percentuais das categorias 6A. até 23A. porque automaticamente ficam fora da linha de corte.

Análise – Questão 64

De acordo com o resultado do Quadro 7, as categorias 1A., 2A., 3A. e 4A. devem ser analisadas como declarações à questão 64.

A categoria *Nenhum impacto*, como esperávamos, apareceu nas respostas à questão 64, assim como nas 4 seguintes (65, 66, 67 e 68). Aos professores que optaram por essa declaração, não podemos afirmar se sentem as avaliações externas acontecerem com superficialidade no meio escolar; ou se as avaliações externas, nas escolas em que trabalham, realmente não causam efeito algum no aprendizado dos alunos; ou se os professores não percebem impacto algum. O que devemos destacar é que mesmo os professores admitindo que mudam sua prática docente com vistas a atender às expectativas das avaliações externas, alguns professores não estão vendo melhora no aprendizado dos alunos.

Na segunda categoria, *Maior empenho e dedicação aos estudos*, os professores declararam que os alunos se interessaram mais pelos estudos com o surgimento das avaliações externas. Significa que as avaliações externas possivelmente serviram de motivação para os alunos, ou que os alunos receberam recomendações mais incisivas de

seus professores para que se dedicassem aos estudos com a finalidade de melhorar a nota nas avaliações.

Contudo, seria surpreendente se os professores declarassem que o empenho dos alunos estaria para melhorar tão somente as notas em avaliações externas. *Maior empenho e dedicação aos estudos* pode indicar que não só os professores vem sentindo o efeito da violência simbólica, mas também os alunos.

Já na terceira categoria, *Melhorou o nível de aprendizagem*, percebemos uma declaração menos subjetiva que as duas primeiras, isto é, houve maior clareza na resposta dos professores. Em algumas declarações dessa categoria a melhoria da aprendizagem esteve relacionada à melhoria na interpretação de textos e/ou na resolução de problemas. Logo, essas declarações nos mostraram que os professores observaram melhorias a partir dos processos de avaliações externas; que esses processos propiciaram a alguns alunos um resultado que foi além da nota adquirida nas provas, isto é, contribuíram também para a melhoria da proficiência do aluno.

A quarta e última categoria, intitulada *Desinteresse, indiferença em relação às avaliações externas*, mostra que, para alguns professores, as avaliações externas são insignificantes para os alunos. Essa categoria é um contraste à segunda – *Maior empenho e dedicação aos estudos*.

No entanto, não podemos dizer que uma categoria anule a outra, mas que se ambas se contrastam é porque há uma diferenciação entre as comunidades escolares⁷⁴ que interferem no modo como os alunos lidam com as avaliações externas.

Isso pode nos mostrar que alunos mais empenhados estão trabalhando com professores também mais empenhados às avaliações externas, ou que alunos desinteressados estão trabalhando com professores menos interessados nas avaliações externas.

Independente de como for, somente em uma próxima pesquisa poderemos saber como se dão essas relações entre professor e aluno mediante processos de avaliações externas, bem como se acontece algum tipo de violência simbólica durante essas relações ou da elaboração de um novo contrato didático.

⁷⁴ Entendendo a comunidade escolar como sendo o conjunto constituído pela gestão da escola, professores, alunos e pais de alunos.

- **Questão 65**

A questão 65 apresentou aos professores questionamento sobre os impactos na prática docente. Segue o enunciado da questão: "Na sua opinião, qual o maior impacto que as avaliações externas possam ter ocasionado **ao trabalho docente?**"

Resultado descritivo – Questão 65

Assim como a Tabela 3.3.22.1, a Tabela 3.3.22.2 foi construída com base em todas as declarações feitas pelos professores à questão 65. Dos 125 professores, 37 não responderam a essa questão. Segue a Tabela 3.3.22.2.

Tabela 3.3.22.2 – Professores do Ensino Fundamental (P.M.Lp.), por frequência de respostas, tipos de impactos das avaliações externas no trabalho docente, região sul de Mato Grosso do Sul, 2014

Categorias	Frequência de respostas de professores
	Freq.
1B. Autoavaliação docente; rever o processo de ensino	15
2B. Mudança na metodologia de ensino, maior responsabilidade em adotá-las	15
3B. Nenhuma alteração significativa	8
4B. Exigências; cobranças para cumprir as metas	8
5B. Reformular o trabalho docente no geral	7
6B. Mudanças nas avaliações internas	7
7B. Replanejar, selecionar, enfatizar conteúdos que são cobrados nas avaliações externas	6
8B. Como melhorar resultados	5
9B. Responsabilidade na escolha de atividades	4
10B. Sobrecarga de trabalho	4
11B. Empenho em realizar as atividades docentes	4
12B. Preparar os alunos para as avaliações externas	3
13B. Dificuldade de trabalhar com os conteúdos cobrados	2
14B. Insegurança em relação à metodologia	2
15B. Apreensão, pois não se tem devolutiva	2
16B. Crescimento profissional	2

17B.	Professor saiu do comodismo	2
18B.	Recusar a trabalhar em turmas que serão avaliadas	2
19B.	Falta preparar o professor para lidar com as avaliações externas	2
20B.	Desempenho docente	2
21B.	Preparar o aluno para o que espera a sociedade	1
22B.	Observação de avaliações diagnósticas	1
23B.	O impacto é estar em 1º lugar na cidade e receber as honras na Câmara de Vereadores	1
24B.	Frustração dos professores	1
25B.	Avaliar o professor	1
26B.	Não sabe informar	1
27B.	Respostas fora de contexto ⁷⁵	8
Total		116

P.M.Lp.: Professores Pedagogos, de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.
Fonte: Escolas Estaduais da região sul de Mato Grosso do Sul, 2014; elaborado pela autora.

A Tabela 3.3.22.2 foi elaborada com: 20 professores com resposta enquadrada em mais de 1 categoria; 8 respostas *fora de contexto*; 88 respondentes à questão 65, com declarações categorizadas de 1B. a 27B..

A linha de corte de 7,5% foi aplicada a todas as Tabelas de frequência, desde a questão 64 até a 68. Para o cálculo da linha de corte sobre as frequências da Tabela 3.22.2, consideramos um *total final* de 108 declarações (116 – 8 (o total da Tabela menos as respostas *fora de contexto*)).

Obtivemos os seguintes percentuais e enquadramentos na linha de corte:

Categoria	Freq.	(%)	Dentro da linha de corte?
1B. Autoavaliação docente; rever o processo de ensino	15	13,88	sim
2B. Mudança na metodologia de ensino, maior responsabilidade em adotá-las	15	13,88	sim
3B. Nenhuma alteração significativa	8	7,41	sim
4B. Exigências; cobranças para cumprir as metas	8	7,41	sim
5B. Reformular o trabalho docente no geral	7	6,48	não

Novamente, não apresentamos os percentuais de categorias que automaticamente ficam fora da linha de corte.

⁷⁵ Exemplos de respostas fora de contexto: "A mudança"; "Depende de cada aluno e de suas capacidades de conhecimento"; "Melhoria na visão rendimento escolar", etc..

Análise – Questão 65

As categorias a serem analisadas foram: 1B., 2B., 3B. e 4B..

A análise da questão 65 foi mais detalhada do que a das outras questões abertas, isso porque, a questão 65 questionou sobre impactos no trabalho docente, tema central desta tese.

A primeira categoria, intitulada *Autoavaliação docente; rever o processo de ensino*, demonstra que os professores estão usando as avaliações externas para repensarem sua prática, como se as avaliações fossem um balizador para tal prática.

Entre as 15 declarações enquadradas nessa categoria, a autoavaliação (ou revisão do processo de ensino) esteve relacionada: à reflexão sobre o que o professor tem feito frente às avaliações externas; aos resultados dos alunos, ou seja, o professor revê sua prática dependendo do resultado que seus alunos alcançam; a autoavaliação propriamente dita, sem comentários contextuais.

Não há declarações que qualificam essa autoavaliação como incômoda, como se o professor não a quisesse fazer. Ao contrário, pelas declarações, ela é praticada pelos professores e gera melhorias.

No entanto, não podemos descartar a hipótese de que essa autoavaliação esteja se pautando em um critério equivocado, ou seja, esteja tomando os resultados das avaliações externas como seu parâmetro.

Já comentamos na análise do Grupo 13, que o Estado Avaliador pode estar usando as avaliações externas como meio de avaliar os docentes e isso não pode ser aceito pelos professores incontestadamente, tampouco deve ser o único recurso dos professores se autoavaliarem.

Além disso, a autoavaliação docente (ou revisão do processo de ensino), ao atingir um nível exagerado, pode levar o professor a se responsabilizar pelos resultados dos alunos em avaliações externas e isentar a gestão escolar e o governo daquilo que também é de sua responsabilidade.

No Grupo 16 fizemos uma discussão sobre a autorresponsabilização docente e observamos como os professores estão sujeitos aos resultados das avaliações externas para refazer sua prática de ensino, um resultado que complementa o que estamos obtendo na análise da categoria 1B..

O resultado do Grupo 16 revelou que o professor tem se responsabilizado e se cobrado pelos resultados das avaliações externas. Ao todo são 45,17% de 93 professores enquadrados a essa condição e ainda 52,17% que se cobram e/ou refazem suas aulas dependendo do resultado que seus alunos alcançam em avaliações externas.

Concluimos na análise do Grupo 16 que a responsabilização que o professor vem assumindo, a cobrança que ele se faz e as alterações sobre suas aulas – condicionadas aos resultados dos alunos – são indícios da violência simbólica agindo em torno do professor com reflexos na sua prática docente.

Dessa forma, na análise da categoria 1B., junto com o resultado do Grupo 16, obtivemos indícios já observados por outros autores, tais como: de que o professor se culpa, o professor se cobra, o professor se responsabiliza pelos resultados de seus alunos em avaliações externas (LAMMOGLIA; BICUDO, 2014; SILVA; NASCIMENTO, 2014; ESTEBAN, 2012; OLIVEIRA et al., 2010; AMARO, 2013).

A próxima categoria diz sobre *Mudança na metodologia de ensino e maior responsabilidade em adotá-las*. Ela confirma nossa hipótese de que o trabalho de alguns professores sofreu transformações por conta do surgimento e consolidação das avaliações externas, o que também converge com o resultado de outros pesquisadores como: Schneider (2013), Queiroz e Neiva (2012), Amaro (2013), Morasco Junior e Gama (2013).

Vale destacar que outras categorias também denotam mudanças na metodologia de ensino, tais como: 11B., 13B., 14B. e outras, mas são categorias com descrições mais específicas. Como trabalhamos na análise de conteúdo com a regra da exaustividade, fomos fieis à redação dos professores e enunciamos a categoria tal como eles nos apresentaram: *mudanças na metodologia de ensino e/ou maior responsabilidade em adotá-las*.

Os professores que declararam o impacto 2B. não demonstraram desacordo sobre a transformação ocorrida em sua prática docente por conta das avaliações externas. Então entendemos que eles estão aceitando essas transformações e as consequências subjacentes.

Contudo, ponderamos ao dizer que o impacto 2B. seja bom impacto ou que gere boas transformações, pois maior responsabilidade às metodologias de ensino voltadas às avaliações externas pode significar maior subordinação para atender a essas avaliações, valorizando esse tipo de avaliação em detrimento de outras ações curriculares.

Maior responsabilidade às metodologias de ensino voltadas às avaliações externas também pode ser uma resultante do poder simbólico propagado pelo Estado Avaliador,

poder que já estaria legitimado pelos docentes. Quando o professor enfatiza ter *maior responsabilidade às metodologias de ensino voltadas às avaliações externas* está tomando para si, possivelmente, a responsabilização dos resultados em avaliações externas. Isso demonstra como o Estado Avaliador sabe fazer uso do seu poder simbólico e induzir a classe docente da sua responsabilização pelos resultados em avaliações externas.

A terceira categoria é a que aparecerá em todos os resultados descritivos das questões. Trata-se da categoria *Nenhuma alteração significativa*, similar à categoria *Nenhum impacto*.

Mesmo que essa categoria não denuncie algo que as avaliações externas tenham impactado na prática docente, ela manifesta a opinião de alguns professores; não poderíamos descartá-la da Tabela de frequência.

Seria interessante saber por que alguns professores não sentem impacto algum ou sentem pouco. Esse não foi nosso foco de pesquisa, mas certamente nos direciona a estudos futuros.

A categoria *Exigências; cobranças para cumprir as metas* explica porque alguns professores estão se cobrando e se responsabilizando pelos resultados dos alunos em avaliações externas, pois eles são cobrados com exigências que visam o cumprimento de metas.

Nas declarações de 8 professores que foram classificados à categoria 4B., o cumprimento de metas esteve relacionado ao termo exigências e, este, relacionado ao termo pressão e maior dedicação às avaliações externas.

É sabido que todo profissional trabalha para cumprir metas e não seria diferente aos professores. Entretanto, quando alguns declaram que são cobrados a cumprir metas que estão relacionadas às avaliações externas, questionamos até que ponto essa meta deveria ser cumprida.

Quando o cumprimento de metas está motivado por meio de pressão, ou cobranças excessivas, ou imposição de tarefas, isso não é um cumprimento de metas de comum acordo. Pelo contrário, é um cumprimento de metas que advém de abuso de poder de alguns sujeitos sobre outros. Quando a ação impositiva acontece, interfere na prática docente de forma negativa.

Por fim, essa quarta categoria respalda os argumentos que utilizamos na análise da categoria 1B., na análise que fizemos no Grupo 16 e também respalda outras argumentações que enunciamos durante esse trabalho.

- **Questão 66**

Na questão 66 os professores foram interrogados sobre os impactos das avaliações externas ao currículo escolar: "Na sua opinião, qual o maior impacto que as avaliações externas possam ter ocasionado **ao currículo escolar?**"

Resultado descritivo – Questão 66

A Tabela 3.3.22.3 apresenta a frequência de cada categoria codificada acerca das declarações dos professores à questão 66. 48 professores não responderam à questão citada.

Tabela 3.3.22.3 – Professores do Ensino Fundamental (P.M.Lp.), por frequência de respostas, impactos das avaliações externas ao currículo escolar que foram declarados pelos professores, região sul de Mato Grosso do Sul, 2014

Categorias	Frequência de respostas de professores
	Freq.
1C. Não houve impacto no currículo escolar	27
2C. Adequação do currículo às avaliações externas	12
3C. Readaptação da metodologia de ensino	6
4C. Distância das definições das avaliações externas do currículo da escola	6
5C. Readaptação/alteração dos conteúdos escolares	5
6C. Ênfase em conteúdos cobrados nas avaliações externas	4
7C. Melhoria na qualidade do ensino	3
8C. Melhoria na aprendizagem	3
9C. Não sei informar se houve impactos no currículo escolar	3
10C. Tem-se trabalhado com uma realidade adequada aos alunos	2
11C. Distância da avaliação com a realidade de alguns alunos	1
12C. Nacionalizou o currículo e isso foi bom	1
13C. Apresentou novos conteúdos à escola	1
14C. O currículo ficou mais exigente e sistemático	1
15C. Direcionamento do ensino para obter resultados	1

16C.	Baixo rendimento	1
17C.	Professor ficou condicionado a mudar sua prática dependendo do desempenho dos alunos	1
18C.	Readequação do Projeto Pedagógico da escola por conta das avaliações externas	1
19C.	Ter envolvido toda comunidade escolar para preparar os alunos para as avaliações externas	1
20C.	Professores buscam formas de readequar as avaliações internas	1
21C.	Não houve discussão na escola sobre as avaliações externas e, portanto, não sei informar sobre os impactos	1
22C.	Respostas fora de contexto ⁷⁶	13
Total		95

P.M.Lp.: Professores Pedagogos, de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.
 Fonte: Escolas Estaduais da região sul de Mato Grosso do Sul, 2014; elaborado pela autora.

Para a composição da Tabela 3.3.22.3, tivemos: 5 professores com resposta enquadrada em mais de 1 categoria; 13 respostas *fora de contexto*; 77 respondentes com declarações codificadas e categorizadas de 1C. até 22C..

A linha de corte permaneceu de 7,5% com variação de 0,2%. Para o cálculo da linha de corte consideramos o *total final* de 82 declarações (95 – 13) e obtivemos os seguintes percentuais e enquadramentos:

Categoria	Freq.	(%)	Dentro da linha de corte?
1C. Não houve impacto no currículo escolar	27	32,92	sim
2C. Adequação do currículo às avaliações externas	12	14,63	sim
3C. Readaptação da metodologia de ensino	6	7,30	sim
4C. Distância das definições das avaliações externas do currículo da escola	6	7,30	sim
5C. Readaptação/alteração dos conteúdos escolares	5	6,09	não

Além da categoria 5C., ficaram de fora da linha de corte as categorias 6C. a 21C..

Análise – Questão 66

Com base no Quadro 9, nossa análise se ateve às categorias 1C., 2C., 3C. e 4C..

A categoria *Não houve impacto* mais uma vez aparece entre as que satisfazem a linha de corte. Poderíamos supor que os mesmos professores que declararam não haver

⁷⁶ Exemplos de respostas fora de contexto: "diferenças regionais"; "diversificar, melhorar, aperfeiçoar"; "o impacto das avaliações externas referente ao currículo escolar, o resultado não é o esperado", etc..

impactos na aprendizagem dos alunos e no trabalho docente, também declararam não haver *impacto no currículo escolar*. Porém, do conjunto de professores que declararam não haver impactos para as questões Q64, Q65 e Q66, apenas 3 se enquadram a essa característica. Isso quer dizer que a opinião dos professores varia quanto haver ou não impactos em cada situação e isso demonstra que certos professores⁷⁷ sabem discernir cada situação.

Ao computarmos a frequência de professores que não responderam à questão 66 (48 professores) e os que declararam *não haver impactos das avaliações ao currículo escolar* (27 professores), temos um número significativo de professores que não contribuiu para nossa compreensão de como as avaliações externas vem atingindo o currículo das escolas sul-mato-grossenses.

Essa falta de contribuição pode demonstrar que alguns professores não têm uma noção clara sobre o currículo para então opinarem sobre impactos ocasionados a ele; ou há uma suposta ausência de discussões mais aprofundadas que poderiam conscientizar os professores acerca das avaliações externas afetarem os currículos escolares e, assim, poderem opinar com autoridade sobre isso; ou, para esses professores, não existe mesmo impactos das avaliações externas ao currículo escolar.

A segunda categoria, *Adequação do currículo às avaliações externas*, apresenta uma escrita genérica. Dizemos que a categoria leva essa conotação genérica, pois são inúmeras as formas de adequação do currículo às avaliações externas. No entanto, seguimos à risca a redação dos professores e a unidade de codificação não poderia ser outra. Apenas 2 professores declararam alguma informação extra além da que foi codificada para a categoria: "*Penso que o currículo foi adequado para que atendesse aos requisitos dessas avaliações*"; "*passaram a ter um olhar diferente na questão do currículo, adequando-se a ele*", mas essas informações não alteram o fato das declarações estarem na categoria 2C..

Diante da generalização da categoria, só podemos concluir que as avaliações externas vêm impondo aos currículos escolares (de algumas escolas sul-mato-grossenses) medidas que os fazem se adequar e/ou se modificarem para atendê-las. Diríamos que o poder simbólico do Estado Avaliador está conseguindo se infiltrar na educação para alteração dos currículos.

⁷⁷ Muitos professores confundiram suas respostas. Uma resposta que caberia à questão 64 foi dada à questão 67. Uma resposta à questão 66 foi dada à questão 64. E assim por diante. Havendo uma confusão do que cada questão perguntava ao professor.

Para refletir sobre tal proposição, basta observarmos o que aconteceu na educação do Estado de São Paulo e outros, que adotaram uma base curricular comum⁷⁸ adequada à avaliação externa.

Sendo assim, é preciso, o quanto antes, uma discussão mais aprofundada no Estado de Mato Grosso do Sul sobre as consequências das avaliações externas ao currículo. Esperamos que este trabalho possa contribuir nessas discussões.

Quanto à categoria 3C., *Readaptação da metodologia de ensino*, ela reforça o resultado que encontramos na análise da questão 65, categoria 2B. (*Mudança na metodologia de ensino, maior responsabilidade em adotá-las*). Tanto no resultado da categoria 2B., quanto no da 3C., temos alguns professores denunciando que sua prática docente foi alterada por conta do surgimento e consolidação das avaliações externas.

Quando o professor evidencia a *readaptação da metodologia de ensino* dentro de um contexto que trata sobre currículo escolar, podemos imaginar que a metodologia de ensino é o elemento, do currículo, mais importante para o professor. Contudo, preferimos pensar que as metodologias, junto a outros fatores curriculares, estão equilibradas em grau de importância para os professores.

Nesse sentido, entendemos que a categoria 3C. foi a de maior impacto para alguns professores porque sentiram com mais ênfase essa readaptação. Também supomos que essa ênfase seja uma forma de pressão da gestão e do Estado Avaliador para que os professores ajam em função de bater metas em índices educacionais.

Para finalizar a análise da questão 66, vamos interpretar a categoria *Distância das definições das avaliações externas do currículo da escola*.

Essa categoria evidencia como os professores estão incomodados com o impacto das avaliações externas no currículo escolar. A conotação que deram às suas declarações mostram bem isso: "uma quebra na estrutura do currículo, mudanças para se adequar ao sistema, desviando da realidade"; "Quanto ao currículo temos um padrão, pois temos de seguir o referencial curricular, mas as provas externas não seguem o referencial. E o programa Além das Palavras não segue o referencial, é complicado"; "os dois deveriam andar juntos, para melhor desempenho"; "a apresentação dos conteúdos não corresponde a realidade de cada região", etc..

⁷⁸ Para mais informações sobre a discussão de currículos serem adequados às avaliações externas, consultar: Becker (2012), Morasco Junior e Gama (2013), Vieira (2010), Sousa (2003), Sousa e Oliveira (2003), Coutinho (2012), e outros.

Na primeira declaração fica nítido que as avaliações externas estão se sobressaindo perante o que prescreve o currículo. Nas próximas duas declarações os professores se incomodam de ter que atender a prescrições diferentes, então parece que preferem uma fusão dessas prescrições. Na última declaração o professor se queixa dos conteúdos cobrados nas avaliações externas serem diferentes daqueles cobrados em cada região.

Portanto, a categoria 4C. denota a relevância que as avaliações externas alcançaram perante os currículos escolares. Afetou-os de tal maneira que os professores também estão perdidos em como lidar com essa situação. Alguns preferem a fusão entre currículo e avaliações externas, outros defendem que as avaliações devem se adequar à realidade de cada região.

O importante é observarmos que alguns professores estão refletindo sobre o impasse das avaliações externas no currículo escolar⁷⁹.

- **Questão 67**

A quarta questão, da sequência de questões abertas, é a de número 67. Nela, lê-se a seguinte pergunta: "Na sua opinião, qual o maior impacto que as avaliações externas possam ter ocasionado **à educação como um todo?**"

Resultado descritivo – Questão 67

Apresentamos na Tabela 3.3.22.4 os dados da questão 67 tabulados na forma de 27 categorias. 31 professores não responderam a essa questão.

Tabela 3.3.22.4 – Professores do Ensino Fundamental (P.M.Lp.), por frequência de respostas, impactos das avaliações externas à educação como um todo, região sul de Mato Grosso do Sul, 2014

Categorias		Frequência de respostas de professores
		Freq.
1D.	Objetivo é de bater as metas	13
2D.	Melhorias à educação	11

⁷⁹ Discutir as avaliações externas e o currículo não é o foco desta pesquisa. Mas para refletir sobre, sugerimos o texto "*A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?*", de Michael Apple (2011).

3D.	Identificar dificuldades dos alunos para saná-las	6
4D.	Nenhum impacto na educação	6
5D.	Os resultados	6
6D.	Os professores estão se cobrando mais para melhorar desempenho dos alunos	4
7D.	Competições entre as escolas	4
8D.	Avaliar os alunos	3
9D.	Exposição das escolas	3
10D.	As avaliações externas ainda não fazem sentido	3
11D.	Não sei informar os impactos na educação como um todo	3
12D.	Todos os alunos são avaliados igualmente, não levando em conta suas diferenças	3
13D.	Nacionalizou o currículo	3
14D.	Reflete a realidade da educação	2
15D.	Gera reflexão	2
16D.	Desinteresse discente	2
17D.	As avaliações externas servem para avaliar a política do governo	2
18D.	Coloca o Projeto Pedagógico da escola em segundo plano	2
19D.	Trouxe novidades à escola sobre formas de avaliar e situações problema	1
20D.	Apreensão	1
21D.	Mostra que o governo se preocupa em melhorar a educação	1
22D.	Professor fica alheio ao processo de como ocorre as avaliações	1
23D.	As avaliações externas servem para nivelar os alunos	1
24D.	As avaliações externas ainda não serviram para melhorar a qualidade da educação	1
25D.	Todos da escola saíram do comodismo	1
26D.	Avaliar os professores	1
27D.	Respostas fora de contexto ⁸⁰	8
Total		94

P.M.Lp.: Professores Pedagogos, de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.
 Fonte: Escolas Estaduais da região sul de Mato Grosso do Sul, 2014; elaborado pela autora.

⁸⁰ Exemplos de respostas fora de contexto: "O aproveitamento de cada seguindo com os alunos"; "depende da instituição. Nas públicas, acredito ter pouca importância, exceto para os governantes. Nas privadas, há uma preocupação maior"; "de que a educação é a melhor forma de ajudar as crianças e os jovens", etc..

Na Tabela 3.3.22.4 ficam implícitos e explícitos, respectivamente: 5 professores que tiveram sua resposta enquadrada em mais de 1 categoria e 8 respostas *fora de contexto*. O número de respondentes foi de 81.

Com a linha de corte de 7,5% e um *total final* de 86 declarações (94 – 8(declarações fora de contexto)), obtivemos:

Quadro 10 – Categorias para análise da Questão 67			
Categoria	Freq.	(%)	Dentro da linha de corte?
1D. Objetivo é de bater as metas	13	15,11	sim
2D. Melhorias à educação	11	12,79	sim
3D. Identificar dificuldades dos alunos para saná-las	6	6,97	não

O resultado para o Quadro de linha de corte da questão 67 aponta somente duas categorias para analisarmos: a 1D. e a 2D.. As demais categorias estão foram da linha de corte.

Análise – Questão 67

A primeira categoria para análise da questão 67 se trata de bater metas: *Objetivo é de bater as metas*.

Essa categoria corrobora com as discussões de: Parro, (2012); Silva e Lira (2012); Vidal e Vieira (2011); Ravitch (2011); Ovando (2011), acerca da conexão entre as avaliações externas e os índices que são alcançados pelas escolas.

O resultado confirma como há preocupação em se alcançar as metas instituídas/computadas pelo governo. Isso reforça nossa hipótese inicial de que as metas estão para direcionar o trabalho da escola com o que almeja o Estado Avaliador e o governo – quando se é estipulada uma meta X, a escola deve alcançá-la de alguma forma.

Vale lembrar que as declarações dos professores que compuseram a categoria 4D. só corroboram com o resultado do Grupo 5, quando os professores assinalaram que seus gestores repassam informações para treinar os alunos a responder as provas e gabarito das avaliações externas. Ou quando, no Grupo 6, os professores respondem que os gestores pedem para que eles preparem os alunos para essas avaliações, ou que as informações sobre a nota da escola são as mais discutidas.

Fica aparente como os gestores, em geral alinhados às políticas de avaliação, buscam bater as metas usando o trabalho do professor.

Para nós, são nessas situações que reside a possibilidade de abuso de poder da gestão, bem como a ação de uma violência simbólica que consente ao gestor impor cobranças intensivas ao professor.

A próxima categoria, *Melhorias à educação*, também apresenta uma escrita genérica, assim como a categoria 2C.. Todas as 11 declarações enquadradas à categoria 2D. citaram, na sua redação, o termo melhoria à educação.

Entretanto, para codificarmos essa categoria recorreremos às unidades de contexto, suprimindo, dessa forma, informações secundárias declaradas pelos professores. Com a supressão que realizamos, chegamos à unidade de codificação intitulada *Melhorias à educação*, mas acreditamos que seja importante, na análise desta categoria, citar as informações que foram suprimidas: melhoria à educação esteve relacionada a ampliar os modelos de provas internas; ao envolvimento de toda a escola em avaliações externas, não somente o Ensino Médio; melhorias na aprendizagem; incentivar o engajamento da escola à educação; direcionar a formação dos alunos ao mercado de trabalho.

Essas informações secundárias poderiam ser interpretadas à luz de argumentos variados, mas não faz parte, neste trabalho, o juízo de valor sobre elas.

Como a categoria 2D. tem um enunciado sucinto e se trata de uma informação muito subjetiva, para entender o que os professores queriam dizer com *Melhorias à educação*, recorreremos às outras respostas desses professores às questões 64, 65 e 66.

Da análise cruzada entre as respostas às questões 64, 65, 66 e 67, dos 11 professores: 6 deles relacionaram as melhorias à aprendizagem dos alunos e à alteração na prática docente; outros 3 professores relacionaram as melhorias ao impulso que as avaliações externas deram aos professores, tirando-os do comodismo de seu trabalho; 2 só responderam à questão 67.

Dessa forma, podemos dizer que dos 11 professores enquadrados nessa categoria, 9 deles declarou que o maior impacto das avaliações externas na educação como um todo é o de afetar ou alterar a prática docente.

- **Questão 68**

A última questão aberta do questionário – questão 68 – teve como objetivo abrir um espaço para o professor se expressar sobre as avaliações externas, sobre o que pensam, ou

sentem, ou não sabem, ou o que gostariam de mudar em relação a elas, entre outras possibilidades de resposta. Não foi uma questão aberta, direcionada, como as 4 anteriores.

Ela apresentou a seguinte interrogação ao professor: "O que você pode dizer sobre novas ideias e novas propostas que são apresentadas aos docentes sobre o tema "avaliações externas"?"

Resultado descritivo – Questão 68

A Tabela 3.3.22.5 tem um rol de 29 categorias que abrangem as declarações dos professores à questão 68. Observamos 48 professores não respondendo a essa questão.

Tabela 3.3.22.5 – Professores do Ensino Fundamental (P.M.Lp.), por frequência de respostas, opinião dos professores sobre as avaliações externas, região sul de Mato Grosso do Sul, 2014

Categorias		Frequência de respostas de professores
		Freq.
1E.	Deve-se proporcionar, à equipe escolar, cursos e/ou campanhas de orientação sobre as novas propostas das avaliações externas	16
2E.	As novas propostas das avaliações externas contribuem com o trabalho docente	10
3E.	As avaliações externas deveriam focar a realidade regional, serem aplicadas levando em conta essa realidade	8
4E.	As novas propostas das avaliações externas contribuem com o aprendizado dos alunos	6
5E.	O professor não tem informação a declarar	6
6E.	As provas das avaliações externas deveriam ser acessíveis aos professores e as novas propostas terem a participação dos docentes	5
7E.	As novas propostas das avaliações externas surtiram pouco efeito na educação do Brasil	4
8E.	As avaliações externas servem para testar e indicar o desempenho dos alunos	3
9E.	Falta aliar as avaliações externas com a proposta curricular do Estado e das escolas	3
10E.	Deve-se proporcionar, aos pais e à sociedade em geral, cursos e/ou campanhas de orientação sobre as novas propostas das avaliações externas	2
11E.	As avaliações externas deveriam avaliar os alunos indígenas diferentemente dos outros, ou não avaliá-los	2
12E.	Os resultados das avaliações externas deveriam ser retornados mais rapidamente às escolas	2
13E.	As novas propostas das avaliações externas melhoraram os sistemas de ensino	2
14E.	As avaliações externas têm avaliado os docentes	2
15E.	As avaliações externas apresentam um panorama da educação nacional	2
16E.	As avaliações externas deveriam ser usadas para estudo longitudinal do desempenho dos alunos	2

17E.	Os professores precisam seguir as avaliações externas para o bem dos alunos	2
18E.	As avaliações externas estimulam haver mudanças e planejamento de novas propostas	2
19E.	As avaliações externas se tornaram um parâmetro (um "norte") para as escolas	2
20E.	Falta estímulo aos alunos para participarem das avaliações externas	1
21E.	As novas propostas de avaliações externas deveriam evitar os ranqueamentos	1
22E.	Falta clareza dos resultados para aproveitar melhor as avaliações externas	1
23E.	Alunos reprovados não deveriam ser avaliados	1
24E.	As novas propostas não deveriam ser só de avaliações externas, mas também de outras ações – mais lúdicas aos alunos	1
25E.	As avaliações externas deveriam relacionar desempenho dos alunos com as condições da escola	1
26E.	As escolas que conseguem êxito nas avaliações externas deveriam ser recompensadas	1
27E.	As avaliações externas deveriam ter questões discursivas	1
28E.	As avaliações externas padronizaram o aprendizado	1
29E.	Respostas fora de contexto	7
Total		97

P.M.Lp.: Professores Pedagogos, de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.
 Fonte: Escolas Estaduais da região sul de Mato Grosso do Sul, 2014; elaborado pela autora.

Para a composição da Tabela 3.3.22.5 tivemos: 20 declarações enquadradas em mais de 1 categoria; 7 respostas *fora de contexto*; um total de 77 respondentes.

Mantendo os 7,5% de linha de corte e um *total final* de 90 declarações, obtivemos:

Categoria	Freq.	(%)	Dentro da linha de corte?
1E. Deve-se proporcionar, à equipe escolar, cursos e/ou campanhas de orientação sobre as novas propostas das avaliações externas	16	17,77	sim
2E. As novas propostas das avaliações externas contribuem com o trabalho docente	10	11,11	sim
3E. As avaliações externas deveriam focar a realidade regional, serem aplicadas levando em conta essa realidade	8	8,88	sim
4E. As novas propostas das avaliações externas contribuem com o aprendizado dos alunos	6	6,66	não

O resultado do Quadro 11 não apresenta as declarações de 5E. a 28E. porque estão, conseqüentemente, fora da linha de corte.

Análise – Questão 68

Deve-se proporcionar, à equipe escolar, cursos e/ou campanhas de orientação sobre novas propostas das avaliações externas. Essa primeira categoria demonstra, particularmente, que os professores têm dúvidas e/ou desconhecem os objetivos, definições e/ou a composição das avaliações externas. Revela a necessidade de haver mais cursos e orientação sobre como as avaliações externas podem contribuir com as escolas.

É um resultado que reforça o que encontramos no Grupo 4, quando 80% dos professores da nossa amostra assinalou que gostaria de saber mais sobre as definições e/ou as matrizes e/ou os descritores das avaliações externas. É uma política ampla, mas que ainda deixa a desejar em questão de orientação e instrução de suas componentes principais.

Portanto, aos professores, cabe à responsabilização de cobrarem mais discussões sobre as políticas do governo, debaterem sobre o Estado Avaliador e não se deixarem manipular por novas propostas que ainda desconhecem ou que os excluem da ocasião de sua construção. Aos gestores e governantes, o resultado que encontramos na categoria 1E. veio confirmar que as políticas educacionais governamentais estão deixando a desejar; se esperam algo das escolas, dos professores e dos alunos, os gestores e o governo devem planejar melhor as políticas educacionais e as campanhas de orientação dessas políticas.

A segunda categoria, intitulada *As novas propostas das avaliações externas contribuem com o trabalho docente*, revela que uma parcela dos professores apostam na contribuição que as avaliações externas possam lhes proporcionar.

Como os professores não foram específicos em "como" essa contribuição poderia acontecer, tivemos que cruzar os dados da categoria 2E. com os dados dos mesmos professores e suas declarações às questões 64, 65, 66 e 67.

Obtivemos 80% dos professores que se enquadraram na categoria 2E. declarando, nas outras questões citadas, que as avaliações externas tiraram o professor do comodismo e os incentivaram a melhorar sua prática docente para melhorar o desempenho dos alunos. Isso quer dizer que na visão desses professores as avaliações externas os motivaram positivamente.

Entendemos que as mudanças que revigoram o trabalho das pessoas são sempre bem vindas. Por outro lado, no contexto da nossa pesquisa, poderíamos também interpretar essa boa visão dos professores, acerca das avaliações externas, como uma aceitação ou

subordinação pacífica das imposições que as avaliações lhes causam. Caberia acompanhar cada um desses professores para saber até onde as avaliações trazem benefícios de fato.

Portanto, sobre a categoria 2E., não podemos ir além de dizer que os professores percebem as avaliações externas como apoio à sua prática docente.

A terceira e última categoria que analisamos foi a 3E.: *As avaliações externas deveriam focar a realidade regional, serem aplicadas levando em conta essa realidade.*

Essa categoria também foi declarada enquanto fiz as visitas nas escolas. Muitos professores se queixaram das avaliações externas terem uma prova nacional sem apresentarem questões regionais. Alguns comentários chegaram a supor que essas avaliações seriam uma tentativa do governo de promover um currículo único. Eu, no entanto, não julguei naquele momento as queixas dos professores, pois isso poderia influenciar as respostas no questionário. Após meu tempo de pesquisa e análise de vários estudos, entendo que a tentativa de usar as avaliações externas como um preâmbulo ao currículo único é totalmente possível, mas tive que me calar.

Outra observação que fizemos nas visitas às escolas foi de que os assuntos regionais estiveram muito ligados à questão indígena e aos alunos de fronteira com dupla cidadania. Para alguns professores, as avaliações externas deveriam ter questões para todos os alunos conseguirem responder, ou os alunos, com dificuldade de leitura, não poderiam participar das avaliações.

A crítica dos professores era sempre relacionada à baixa nota que a escola atinge porque avalia qualquer tipo de aluno.

Entendemos que essa situação é delicada, pois se não fosse a ênfase em metas a serem atingidas, as escolas poderiam tratar a participação dos indígenas e dos alunos da fronteira (com dupla cidadania) ao contrário do que veem hoje.

Sobre a ideia de se ter questões que envolvam assuntos regionais em uma avaliação que mede características nacionais, não seria um propósito coerente. Porém, as avaliações externas estaduais poderiam contemplar os assuntos regionais; é uma forma de, inclusive, avaliar se os projetos realizados pelo Estado estão dando certo ou não. Vale lembrar, no entanto, que se as provas das avaliações estaduais continuassem sigilosas, ficaria difícil se concretizar um estudo mais voltado à realidade regional.

Então, diante da categoria 3E. – apresentada por alguns professores – podemos acreditar que as avaliações externas ainda podem achar uma forma de contribuir mais especificamente com as escolas. Aliás, várias categorias classificadas à questão 68 são

boas sugestões para as avaliações externas melhorarem seu perfil. Isso mostra o amadurecimento de muitos professores sul-mato-grossenses em relação ao que já conhecem sobre as avaliações externas.

3.4 ANÁLISE ESTATÍSTICA ENTRE O ÍNDICE DE VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E O ÍNDICE DE IMPACTOS NA PRÁTICA DOCENTE

Como supomos desde o início do trabalho, o ato de avaliar exerce um poder sobre os avaliados.

A partir dessa concepção, admitimos a existência de um poder simbólico advindo da implantação das políticas públicas de avaliação educacional, que tem garantido ao grupo que controla essas políticas, o poder sobre situações e pessoas; que vem decidindo formas de aplicar os mecanismos avaliativos; que está controlando – por meio da avaliação, da exposição de notas, da subordinação de tarefas – uma classe de pessoas. Então, supondo haver essas situações, haveria também, por consequência, uma ação de violência simbólica que, por sua vez, causaria impactos à prática docente.

Diante dessa suposição, trabalhamos com a possibilidade de haver uma associação ou relação entre a violência simbólica – gerada a partir do poder simbólico que as avaliações externas impõem aos sistemas de ensino – e os impactos ocasionados na prática docente – impactos, esses, advindos das avaliações externas das políticas públicas de avaliação educacional.

Para verificar a associação, elaboramos dois índices: o Índice de Violência Simbólica (IVS) e o Índice de Impactos na Prática Docente (IIPD).

Para o cálculo dos índices, selecionamos alternativas do questionário, ou conjunto de alternativas, que formaram os itens de cálculo dos índices.

Um total de 10 itens serviu para a soma do IVS e 11 itens para a soma do IIPD.

Cada item qualitativo de cada índice foi transformado em um item quantitativo de peso 1 que, somados, resultaram em um primeiro total, o do IVS, e em um outro total, o do IIPD. Fizemos os cálculos dos dois índices para cada professor dos 125 da nossa amostra.

Segue a explicação da seleção das alternativas, ou conjunto de alternativas, para compor os itens para o cálculo do IVS:

- Item 1, peso 1, composto pelas alternativas Q28(B, ou C, ou F) com Q22(3, ou 4, ou 5) do questionário – representa informações repassadas com **ênfase**, ou **em detalhes**, ou **suficientemente**, pelos gestores aos professores, sobre *táticas para responder a prova das avaliações externas e como preencher gabarito*. Esse item indica a ênfase que os gestores dão às recomendações citadas e que tipo de recomendações seriam essas para se obter melhores resultados em avaliações externas. Selecionamos esse item porque ele indica a possibilidade de violência simbólica. Há essa possibilidade porque, na medida em que os gestores **ênfatizam** suas recomendações e colocam-se na condição de representantes ou parceiros do Estado Avaliador, podem criar situações envoltas de violência simbólica, só percebidas por aqueles professores que as vivenciam.
- Item 2, peso 1, composto pelas alternativas Q28(B, ou C, ou F) com Q23(3, ou 4, ou 5) – constituído similarmente ao item anterior, o que diferencia o item 2 do item 1 é a informação repassada pelos gestores aos professores. No item 2, a informação é sobre *treinamento de conteúdos que são cobrados em avaliações externas*. Os professores, com essa informação, deveriam trabalhar com certos conteúdos, junto aos seus alunos, para os prepararem para as avaliações externas.⁸¹
- Item 3, peso 1, composto pelas alternativas Q28(B, ou C, ou F) com Q25(3, ou 4, ou 5) – o item 3 também se assemelha ao item 1 no que diz respeito à possibilidade de representar uma violência simbólica. No item 3, a informação repassada pelos gestores aos professores se trata de *métodos de ensino voltados para as avaliações externas*.
- Item 4, peso 1, composto pelas alternativas Q28(B, ou C, ou F) com Q26(3, ou 4, ou 5) – pelo mesmo motivo que selecionamos o item 1, selecionamos o item 4. A diferença se faz na informação repassada pelos gestores. No item 4, a informação se trata de *elaborar provas que se assemelham as das avaliações externas*. Essa informação indica que os gestores recomendavam aos professores algo que estavam esperando dos professores para que fossem atendidas as expectativas das avaliações externas. Mais uma vez, conforme a **ênfase** da gestão ao repassar tal informação, pode-se denotar uma ordem aos professores para trabalharem de uma forma que não querem. Isso pode acontecer porque a gestão acaba usando sua hierarquia para impor condições, uma situação que pode levar a violência simbólica. Quando a gestão não

⁸¹ No questionário, as questões 23 e 24 são muito similares e, portanto, para o cálculo do Índice de Violência Simbólica consideramos a questão 23, que é mais específica sobre a ação que o professor deveria executar.

exige abertamente, mas cobra dos professores, de forma velada e sutil, que atendam suas recomendações, continua sendo uma prática de violência simbólica.

- Item 5, peso 1, composto pelas alternativas Q39(B, ou C, ou F) com Q31(3, ou 4, ou 5) – assumindo o mesmo motivo que selecionamos os itens 1, 2, 3 e 4, selecionamos o item 5. Nos 4 primeiros itens, as informações repassadas pelos gestores designavam recomendações antes de ocorrerem as avaliações externas. Já no item 5, a informação repassada pela gestão designa recomendação posterior à realização da avaliação externa. Trata-se de informação sobre a *nota que os alunos alcançam nas avaliações externas*. Quando os gestores dão muito destaque a essa informação em reuniões com os professores, estão mostrando como desejam melhores resultados ou como estão satisfeitos ou insatisfeitos. Seja o que for, ao darem muito destaque, estão contando com os professores, independente do que esses pensam, para que executem ações para se obter resultados mais elevados. O enfoque dado pelos gestores aos resultados pode gerar situações de violência simbólica – basta que a gestão entenda que os resultados devam ser melhorados a qualquer custo. Nessa situação entendemos que haveria uma imposição da gestão, obrigando os professores a focar em resultados mais elevados, colocando-os como responsáveis e na condição de subordinados das ações que lhe são recomendadas.
- Item 6, peso 1, composto pelas alternativas Q39(B, ou C, ou E) com Q32(3, ou 4, ou 5) – para selecionarmos o item 6 continuamos com a mesma justificativa aplicada na escolha dos itens anteriores. No entanto, ele traz a informação sobre *a nota que a escola atinge em uma avaliação externa*.
- Item 7, peso 1, composto pelas alternativas Q39(B, ou C, ou E) com Q33(3, ou 4, ou 5) – semelhante aos outros itens, a seleção do item 7 só se difere dos demais pela informação repassada pelos gestores aos professores. Trata-se de *pedir aos docentes para aperfeiçoarem o seu trabalho para preparar melhor os alunos para as avaliações externas*. Esse é um item que indica uma grande possibilidade de violência simbólica, pois a recomendação aos professores é focada na mudança da prática docente. Quando o foco da recomendação é diretamente na prática docente entendemos que a interferência na vida profissional do professor é muito maior. Os professores, diante da recomendação, podem se sentir obrigados a cumpri-la, não havendo recusa. A recusa é um risco, pois eles podem ser responsabilizados pelos resultados dos alunos e da escola. Não vemos como os professores possam descumprir

essa recomendação quando ela é repassada com **ênfase** pelos gestores. Nessa situação, alguns acatam a recomendação por concordarem com seus gestores e acabam trabalhando juntos pelas avaliações, outros professores podem se negar a atender aos gestores, mas enquanto subordinados, acabam executando a ordem de seus gestores. Ao final dessa situação, a violência simbólica se consolida e o professor termina por mudar a sua prática.

- Item 8, peso 1, composto pelas alternativas Q39(B, ou C, ou E) com Q35(3, ou 4, ou 5) – mais uma vez, usando a mesma justificativa aplicada até agora, vamos apenas enunciar o que difere o item 8 dos demais: as informações repassadas pelos gestores versam sobre *preparar a escola para as próximas avaliações externas*.
- Item 9, peso 1, composto pela alternativa Q50(F) – representa a informação de que os gestores acompanham diretamente o rendimento dos alunos em processos de avaliações externas e adotam medidas intensivas para que os resultados da escola melhorem cada vez mais nesses processos. É um item que indica a postura da gestão e como agem pelas avaliações externas. A conotação da expressão *adotam medidas intensivas* é de que haverá um trabalho e uma cobrança dos gestores para que os resultados da escola melhorem. Nesse contexto, os gestores podem gerar uma situação de violência simbólica com o poder imposto sobre os professores, criando uma condição sobre a qual os professores serão condicionados a agirem em função do que desejam os gestores.
- Item 10, peso 1, composto pelas alternativas Q46(C) ou Q48(C) ou Q51(H) ou Q51(I) – esse item pode ser medido pelo atendimento de uma das 4 alternativas. As 4 alternativas denotam a subordinação dos professores em situações relacionadas às avaliações externas. A primeira indica que na escola em que o professor trabalha há discussões irrelevantes sobre as avaliações externas, apesar disso, ele sempre participa dessas discussões. A segunda alternativa informa que o professor participa das reuniões sobre as avaliações externas, mas só pode estar nas reuniões para ouvir. A terceira alternativa diz que o professor recebe orientações sobre as avaliações externas e que as incorpora em sua prática docente. A última alternativa diz que o professor acata as orientações da gestão relacionadas às avaliações externas porque acredita que a gestão sempre busca o melhor para a escola. Resumidamente, em qualquer uma dessas condições o professor está se colocando na condição de subordinado, uma

condição propícia para a existência de violência simbólica dos gestores contra os professores.

Para cada professor, calculamos quantos itens do IVS eles satisfizeram. Por exemplo: um professor que atendeu aos itens 1, 3, 5 e 6, teve a soma do IVS igual a 4 pontos, pois satisfez apenas 4 itens. Cálculo semelhante também foi aplicado para contagem do IIPD de cada professor. Com o resultado do IVS e do IIPD, pudemos calcular a associação existente entre o IVS e o IIPD.

Agora vamos enunciar os itens estipulados para o cálculo do IIPD:

- Item 1, peso 1, composto pelas alternativas Q41(B, ou C) com Q55(F) – esse item mostra que o professor se responsabiliza pelos resultados, ou desempenho dos seus alunos em avaliações externas. Na primeira alternativa, ele vê sua responsabilidade como sendo muito grande para que suas turmas se sobressaiam nas avaliações externas; na segunda alternativa o professor admite que se cobra constantemente pelo desempenho de seus alunos em processos de avaliação externa. As duas alternativas juntas dão indícios da autorresponsabilização docente e informam um tipo de impacto que vem interferindo na prática de muitos professores: a de tomarem para si a responsabilização dos resultados dos alunos e da escola. Supomos que perante certos tipos de recomendações que os professores recebem de seus gestores – com ênfase nos resultados dos alunos ou nota da escola; para que aperfeiçoem seu trabalho para preparar melhor os alunos para as avaliações externas; para que preparem provas ou treinem alunos – eles estejam aceitando a responsabilização que lhes é atribuída. Isso pode implicar em um impacto na prática docente como consequência das avaliações externas, um impacto que está se ampliando entre a classe docente porque os professores, em geral, vivenciam à violência simbólica sem perceberem e sem notarem as consequências disso em sua prática.
- Item 2, peso 1, composto pelas alternativas Q54(A, ou B) – esse é um item em que o professor confirma que mudou sua prática docente por conta das avaliações externas. Como há a possibilidade dessa mudança advir da violência simbólica para atender expectativas das avaliações externas, selecionamos as alternativas Q54(A) e Q54(B) do questionário para compor o item 2.
- Item 3, peso 1, composto pelas alternativas Q86(A, ou B) – as alternativas Q86(A) e Q86(B) novamente sinalizam que o professor mudou sua prática docente, nomeadamente, no que tange à forma de ministrar os conteúdos, para bater metas ou

alcançar melhores resultados em avaliações externas. Então, por motivos advindos dessas avaliações externas, ele aceita interferências que ocorrerão em seu trabalho. Diante da possibilidade dessas interferências advirem da ação de violência simbólica, a qual o professor é estimulado a trabalhar em prol *de*, selecionamos as alternativas da questão 86 para constituir o item 3 e compor o rol do IIPD.

- Item 4, peso 1, composto pelas alternativas Q51(B) e Q55(B) – esse conjunto de alternativas forma um item em que o professor declara que participa dos processos de avaliações externas preparando os alunos para as provas e que essas avaliações orientam a preparação de suas aulas. É um impacto evidente do que esperam os gestores. São alternativas que nos mostram que as recomendações dos gestores para que os professores se preparem melhor e preparem os alunos para as avaliações externas, surtem efeitos. Essas recomendações surtem efeitos porque, em geral, são enfatizadas pelos gestores antes que a escola seja exposta com uma baixa nota. Os gestores, para que "sua" escola não tenha uma nota baixa nas avaliações, adotam medidas mais incisivas junto aos professores. Há muito em jogo: notas, rotulações, contribuição financeira (em alguns casos), etc. Assim, o item 4 mostra que havendo o poder indutor das avaliações externas, poder que exerce violência simbólica por meio da ação enfática e impositiva de gestores, irá resultar em impactos que reprogramam a prática docente.
- Item 5, peso 1, composto pelas alternativas Q51(C) e Q55(C e D) – representa a *mudança na prática docente para preparar os alunos para as avaliações externas, no que diz respeito à escolha de conteúdos e métodos de ensino* voltados para essas avaliações. Quando o professor trabalha em função das avaliações externas, mesmo que seja por um curto período, entendemos que ele recebeu orientações para fazê-lo. Nesse caso, há possibilidade de que ele tenha executado as orientações sem mesmo aceitá-las – essa é uma possibilidade de subordinação que o professor tende a viver em diferentes períodos do ano escolar. Devido ao fortalecimento das avaliações externas no meio escolar (no sentido das escolas atribuírem alto valor ou relevantes significações para as avaliações externas), tornam-se legítimos os trabalhos executados pelos professores em função dessas avaliações. A atribuição de novas tarefas são legitimadas em "benefício" de melhores resultados nessas avaliações, ou seja, os gestores que impõem sua "força" acabam tendo todas as suas imposições atendidas.

- Muitos professores, mediante essas condições, nada fazem, pois entendem que seria uma contravenção, ou porque não analisam criticamente dada situação.
- Item 6, peso 1, composto pela alternativa Q51(D) – esse item representa um impacto na prática docente porque o professor ao assinalá-lo declarava que *participava de reuniões para readaptação do projeto pedagógico da escola para atender às expectativas das avaliações externas*. Nesse sentido, um poder simbólico advindo das avaliações já estaria motivando tal iniciativa. Além disso, havendo a possibilidade desses professores trabalharem nessa readaptação do projeto com forte motivação da gestão, ou abuso de poder da gestão, então também estariam vivenciando uma violência simbólica. Portanto, o item 6 pode compor o rol do IIPD.
 - Item 7, peso 1, composto pela alternativa Q55(E) – ao assinalar a alternativa Q55(E) o professor dizia que se *autoavaliava mais frequentemente* após surgimento das avaliações externas. Essa autoavaliação, por sinal, pode ser motivada pela responsabilização imputada ao professor. É evidente que uma autoavaliação contribui com a prática docente e o professor pode fazê-la pela sua própria vontade, porém, quando ela advém de uma sensação de responsabilização imputada ao professor, ela tem motivações questionáveis. Por exemplo: por que o professor estaria se autoavaliando mais frequentemente após surgimento das avaliações externas? Nesse caso, supomos que haveria uma responsabilização excessiva sobre o professor que o levaria a se autoavaliar. Essa responsabilização excessiva decorreria da política do governo, que ao impor à escola e aos professores uma atribuição que seria de competência de todos, estaria sobrecarregando, principalmente, os professores. Entendemos esse tipo de responsabilização como uma situação propícia à violência simbólica e, portanto, o item 7 está no rol da contagem do IIPD.
 - Item 8, peso 1, composto pela alternativa Q55(H) – o item 8 explicita o poder que os resultados das avaliações externas alcançaram nas escolas. A partir da significação que esses resultados obtiveram, os professores acabaram se sujeitando em trabalhar em função deles. Isso é o que vem descrito na alternativa Q55(H): *dependendo dos resultados dessas avaliações, refaço as minhas aulas*. Isso é grave, pois o professor deveria refazer ou mudar a sua prática pelos resultados obtidos por seus alunos nas avaliações de aprendizagem aplicadas por ele e não em função dos resultados nas avaliações de desempenho, pois aprendizagem e desempenho são distintos. Sendo assim, o item 8 marca como entre as relações de força do governo (e suas políticas) e

da classe de professores, a que se sobressai é a do governo, ainda mais quando esse tem a avaliação em seu controle e os resultados dos alunos podem remeter ao trabalho que é realizado pelo professor. Logo, entendemos que o poder da violência simbólica age nessas situações, ocasionando impactos no trabalho docente.

- Item 9, peso 1, composto pela alternativa Q55(I) – representa a influência das avaliações externas e o impacto que produzem à prática docente. É um item que transmite a seguinte informação: *procuro ler mais e também selecionar problemas semelhantes aos que são aplicados nessas avaliações*. Fica evidente, nessa informação, que o professor trabalha pelas avaliações, nem que seja por um curto período. Esse item pode ser uma consequência da violência simbólica praticada pelos gestores. Logo, ele compõe o rol do IIPD.
- Item 10, peso 1, composto pela alternativa Q55(J) – semelhante à justificativa que usamos para elaborar o item 9, elaboramos o item 10. O que difere um item do outro é a informação transmitida. No item 10 a informação é: *procuro estruturar minhas provas conforme o modelo de provas das avaliações externas*. Dessa forma, esse item também compõe o IIPD.
- Item 11, peso 1, composto pelas alternativas Q82(H, ou H,I) com Q83(A) – essa composição entre alternativas informa que os professores participaram de cursos de formação continuada sobre as avaliações externas e que estão utilizando os conhecimentos transmitidos em sua prática docente. Revela, portanto, o poder simbólico que as avaliações externas podem exercer por meio dos discursos propagados em cursos de formação continuada. Além disso, quando o professor declara que utiliza os conhecimentos repassados nos cursos, ele informa que esses alteraram ou interferiram a sua prática docente; também declara como as avaliações externas se legitimaram enquanto subsídio para as escolas. Nesse contexto, há possibilidade de que gestores, ministrantes dos cursos, possam ter convencido os professores a da legitimação e a significação das avaliações externas como subsídio para as escolas. Portanto, o item 11 denota impacto na prática docente, bem como uma possível consequência do poder de violência simbólica. Sendo assim, ele se justifica no rol do IIPD.

Portanto, apresentado os itens que serão usados para calcular os índices da possível associação entre a variável *violência simbólica* e a variável *impactos na prática docente*

vamos, seguidamente, explicar o procedimento utilizado para a verificação dessa associação.

3.4.1 PROCEDIMENTO UTILIZADO PARA CONSTITUIR AS AMOSTRAS PARA O CÁLCULO DE ASSOCIAÇÃO ENTRE A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E OS IMPACTOS NA PRÁTICA DOCENTE

Os índices que elaboramos com os itens anteriormente citados, estão representando as variáveis *violência simbólica* e *impactos na prática docente*. Como já dissemos, um índice foi denominado por IVS (Índice de Violência Simbólica) e o outro por IIPD (Índice de Impactos na Prática Docente).

Além da verificação de uma possível associação existente entre a violência simbólica e os impactos na prática docente, também nos propomos a analisar qual seria a "medida de interferência" da violência simbólica sobre os professores com consequências à sua prática. Isto é, um professor que apresentasse um baixo IVS poderia registrar um alto IIPD, ou outros casos?

Com base nas duas condições iniciais, quais sejam:

- primeiramente verificar uma possível associação entre os índices ou variáveis;
- segundo, analisar se um alto IVS se relaciona a um ou alto IIPD;

tivemos que escolher quais ferramentas estatísticas aplicar.

Antes, porém, estipulamos com base nos valores encontrados dos índices o que seria um baixo, ou alto, IVS e um baixo, ou alto, IIPD.

Então demos início ao procedimento computando quantos itens cada professor pontuou entre o rol do IVS e o rol do IIPD. Como já havíamos exemplificado, a contagem de cada índice deu-se por somatório simples, ou seja, um professor que satisfizesse os itens 1, 3, 4, 9 e 10 do IVS, alcançou valor 5, pois cada item tem peso 1. O mesmo professor, se satisfizesse os itens 2, 3, 4, 8, 9 e 11 do IIPD, alcançou valor 6.

Depois do cálculo dos índices de cada professor, usamos uma escala de valores para dividir os índices em níveis baixo e alto. Assim, professores que atingiram IVS valor 0, 1, 2, 3 ou 4 foram enquadrados, na escala, ao nível baixo IVS; os que atingiram valor 5, 6, 7, 8, 9 ou 10 foram classificados como alto IVS.

Da mesma forma, elaboramos uma escala para as denominações da análise do IIPD. Professor que atingiu valor 0, 1, 2, 3 ou 4 para o IIPD esteve, na escala, ao nível baixo IIPD; professor que atingiu valor 5, 6, 7, 8, 9, 10 ou 11 classificamos como alto IIPD⁸².

A escala ficou assim:

Figura 4 – Escala de níveis de índices

	Valores registrados de Índices											
	Nível baixo					Nível alto						
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
IVS												
IIPD												–

Fonte: A autora.

Simulação de casos:

	Valor computado dos índices		Classificação do Nível de Índice	
	IVS	IIPD	baixo ou alto IVS	baixo ou alto IIPD
Prof. 4	9	4	alto	baixo
Prof. 12	5	2	alto	baixo
Prof. 63	6	4	alto	baixo
Prof. 72	4	6	baixo	alto
Prof. 100	4	5	baixo	alto
Prof. 114	4	3	baixo	baixo
Prof. 125	7	10	alto	alto

Feita a contagem dos índices para os 125 professores da nossa amostra, verificamos que **46** professores estavam com níveis de índices contrários, como nos exemplos anteriores, Prof. 4, 12, 63, 72 e 100. Isso nos chamou atenção, pois tínhamos como hipótese de que um professor com baixo IVS deveria apresentar um baixo IIPD e um professor com alto IVS apresentar um alto IIPD. Nossa hipótese foi de que os índices estariam associados e por isso deveriam apresentar níveis compatíveis.

Então para que verificássemos nossa hipótese, nossa amostra não poderia conter inconsistências, ou discrepâncias, ela deveria ser uma amostra fidedigna às respostas dos professores.

Dessa forma, os casos em que os professores registraram níveis de índices contrários foram analisados qualitativamente (ou não) segundo alguns critérios:

- primeiro anotamos todos os professores que obtiveram níveis de índices contrários e verificamos a discrepância dos valores dos índices.

⁸² Esses termos "baixo" e "alto" foram usados somente nas explicações das análises, para a interpretação dos dados ficar mais didática.

- segundo, destacamos os professores que tiveram uma diferença entre os índices de valor menor ou igual a 2, como nos casos dos professores 63, 72 e 100 da simulação, respectivamente, com o valor da diferença entre os índices em 2, 2 e 1.
- terceiro, os professores com diferença entre os índices de valor menor ou igual a 2 não foram analisados. Entendemos que essa baixa diferença entre os valores dos índices não poderia representar uma discrepância ou uma incoerência das respostas dos professores, ou seja, alguém que registrasse um "médio" IVS, com valor 6, e um "médio" IIPD, com valor 4, não estaria informando uma discrepância entre a suposta relação entre a violência simbólica e os impactos na prática docente, mas sim uma proximidade, uma quase compatibilidade entre a "quantidade" de situações de violência simbólica com a quantidade de impactos na prática docente. Logo, esses casos não foram analisados. Então dos 46 professores que registraram índices em níveis contrários, **13** não foram analisados.
- analisamos todos os casos em que a diferença entre os valores dos índices foi maior que 2, como no caso do Prof. 12, que tem uma diferença de valor 3 entre os índices. Nesta condição foram enquadrados **33** professores dos 46.

Além disso, também analisamos alguns professores que não se enquadraram em níveis contrários de índices, mas apresentaram uma diferença muito grande entre o valor do IVS e o valor do IIPD, com uma diferença de 4 pontos ou mais. Exemplos: • Prof. 3 – valor 9 de IVS e valor 5 de IIPD; • Prof. 5, valor 10 de IVS e valor 5 de IIPD (e outros que estão nas tabelas posteriores), ou seja, ambos alocados em níveis altos de cada índice, mas com diferenças entre os valores dos índices de 4 e 5, respectivamente. Esses casos também nos intrigaram. Mesmo havendo uma compatibilidade entre os níveis dos índices, por que haveria uma diferença tão grande entre os valores dos índices? Logo, nossa quantidade de casos a serem analisados aumentou em mais 9 professores.

O total de possíveis casos de inconsistência somavam $33 + 9 = 42$.

A nossa ideia foi verificar se poderia haver uma ambiguidade, ou inconsistência nas respostas desses professores. Ou ainda se poderiam demonstrar por meio de suas respostas ao questionário que vivenciaram a violência simbólica, mas tiveram baixa pontuação de IVS. Ou admitiram que mudaram sua prática docente por conta das avaliações externas, mas tiveram baixo IIPD.

Ademais, esses professores com possibilidade de inconsistências entre as suas respostas ao questionário e os valores encontrados nos índices, poderiam afetar a

composição de uma amostra mais fidedigna para comprovação da nossa hipótese. Por isso também pensamos em analisá-los. Não queríamos constituir uma amostra final que tivesse casos, ou que excluísse casos, que nos levassem a uma amostra tendenciosa, que nos induzisse ao resultado que queríamos.

Então 42 professores tiveram suas respostas analisadas qualitativamente para verificar se apresentaram inconsistências ou não e se corresponderiam aos resultados encontrados nos índices.

Além dessa análise de casos que poderiam demonstrar inconsistências, usamos a função *Aleatórioentre* do Excel para gerar 13 números aleatórios entre o 1 e o 125. Nosso objetivo foi de selecionar, entre os 83 professores que não apresentaram possibilidades de inconsistências, um demonstrativo de que esses teriam suas respostas coerentes e, portanto, estávamos mantendo os professores corretos na amostra final e fidedigna para nosso cálculo de correlação.

Geramos 13 números aleatórios porque o 13 corresponde a 10% do nosso total de 125 professores – quantidade que consideramos representativa para o nosso propósito.

Para dois números aleatórios que coincidiram com a numeração de professores já enquadrados entre os possíveis casos de inconsistência, tomamos os seus subsequentes.

No total, analisamos 55 (42 + 13) professores caso a caso para saber se suas respostas eram coerentes aos índices que apresentaram.

Finalizadas as análises, dos 42 professores que se enquadraram aos possíveis casos de inconsistências, 28 não apresentaram inconsistências e, portanto, foram mantidos na amostra final para o cálculo de correlação. Dos 13 professores selecionados aleatoriamente, todos eles foram mantidos na amostra final para o cálculo de correlação, pois não apresentaram inconsistências em suas respostas. Aliás, esse demonstrativo de 13 professores também nos mostrou que aqueles que consideramos para a amostra final e fidedigna, estavam compatíveis para nossos cálculos.

Então, elaboramos três amostras para verificar a associação ou correlação entre a violência simbólica e os impactos na prática docente. Vamos enunciá-las:

- Amostra 1 – considerando todos os 125 professores;
- Amostra 2 – considerando a exclusão dos 42 professores que poderiam apresentar inconsistências (casos em que as diferenças entre os índices foi de 4 pontos para mais, mesmo com os professores enquadrados em níveis de índices iguais; casos em que os professores ficaram enquadrados em níveis de índices contrários e ainda tiveram uma

discrepância entre os valores dos índices maior que 2). Essa amostra foi composta por 83 professores;

- Amostra 3 – amostra constituída após análise, caso a caso, dos 42 professores que se enquadraram em possíveis casos de inconsistências e os 13 professores selecionados aleatoriamente. Essa amostra, após análise qualitativa de 55 professores, contou com um total de 111 professores e é ela que vamos considerar como **amostra fidedigna** para responder a nossa hipótese – haver associação entre a violência simbólica e os impactos na prática docente.

Para as análises de possíveis casos de inconsistências, selecionamos algumas questões e/ou alternativas do questionário para verificar a coerência das respostas dos professores contrastando com os resultados dos seus IVS e IIPD.

O primeiro grupo de análise foi composto por 13 professores que obtiveram alto IVS em comparação ao baixo valor de IIPD, Grupo VS. As questões selecionadas para analisar os professores desse grupo estão dispostas logo a seguir. As respostas dos professores e análise desse grupo são apresentadas em sequência.

Grupo de questões para verificação de inconsistência entre professores que denunciam média/alta violência simbólica em comparação ao baixo impacto na prática docente.

27. Caso tenha respondido que recebeu informações sobre método(s) de ensino e sobre como elaborar provas, qual(is) foi(ram) esse(s) método(s) de ensino e qual foi o modelo de prova, respectivamente?

47. Indique o(s) assunto(s) mais colocado(s) em pauta nessas discussões, que diz(em) respeito às avaliações externas?

53. De acordo com a avaliação marcada anteriormente, indique o nível de mudança que essa avaliação tem influenciado a sua prática docente.

Pouca influência			Muita influência							
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

54. A partir da atual situação em que as escolas, professores e alunos estão vivendo com os processos de avaliação externa, como você avalia a mudança da sua prática docente em relação a essas avaliações?

- | | |
|---|--|
| A | Tenho mudado facilmente minha prática. |
| B | Sou um professor flexível e, portanto, mudei facilmente minha prática docente por conta das avaliações externas. |

61. Considerando os processos de avaliação externa vigentes e as alterações que podem causar à prática docente, marque apenas uma opção.

- | | |
|---|---|
| A | As avaliações externas são necessárias, mas discordo totalmente que estejam alterando as práticas docentes. |
| B | As avaliações externas são necessárias, mas discordo que estejam alterando as práticas docentes. |
| C | As avaliações externas são necessárias, mas não posso afirmar se estão realmente alterando as práticas docentes. |
| D | As avaliações externas são necessárias e concordo que estejam alterando as práticas docentes. |
| E | As avaliações externas são necessárias e concordo totalmente que estejam alterando as práticas docentes. |

62. Em sua opinião, até que ponto o professor percebe o impacto das avaliações externas em sua prática docente?

- | | |
|---|--|
| A | O professor percebe claramente o impacto das avaliações externas em sua prática docente. |
| B | O professor percebe que há certo impacto das avaliações externas em sua prática docente. |
| C | O professor percebe vagamente o impacto das avaliações externas em sua prática docente. |
| D | O professor ainda não percebe o impacto das avaliações externas em sua prática docente. |

65. Na sua opinião, qual o maior impacto que as avaliações externas possam ter ocasionado **ao trabalho docente**?

86. E você? Tens costume de mudar a sua forma de ministrar os conteúdos escolares?

Instrução: marque apenas uma opção.

- | | |
|---|--|
| A | Sim, sempre mudo conforme os resultados obtidos pelos alunos em avaliações externas. |
| B | Sim, mudo conforme a meta que minha escola busca atingir nos processos avaliativos governamentais. |

Quadro 12 – Grupo VS: respostas de professores que tiveram alto IVS para baixo IIPD										
Professor	Questões e/ou alternativas do questionário									
	Q53	Q54	Q61	Q62	Q86	Q65	Q27	Q47	IVS	IIPD
Prof. 1	8	B	C	A	C	repensar sua prática em sala de aula	0	0	8	3
Prof. 2	6	B	D	A	C	os professores do 5o ano vivem em função de preparar avaliações semelhantes as da Prova Brasil	recebia avaliações prontas preparadas pela coordenação	0	6	1
Prof. 3	11	B	E	A	B	Muitos educadores tiveram que modificar o seu método de trabalho, diversificando mais os materiais pedagógicos sem fugir é do norteador referencial curricular.	O método foi o mesmo utilizado na Provinha Brasil e o modelo de prova foi retirado de um livro direcionado apenas a esta avaliação	Preparação de conteúdos para as mesmas; resultados; metas a serem atingidas	9*	5*
Prof. 4	8	B	D	B	C	Insegurança em relação a metodologia	Provas com alternativas	Preparar o estudante com metodologia adequada	9	4
Prof. 5	9	B	C	B	B	rever suas práticas pedagógicas	0	Desempenho dos alunos, resultados	10*	5*
Prof. 6	8	A	D	A	A	os docentes estão cada vez mais capacitados	Provas objetivas	Como melhor os desempenhos dos alunos nas provas	8	3
Prof. 7	9	B	D	A	C	no planejamento das aulas e a mudança da metodologia de ensino	Simulados com base nas provas anteriores	Resultados; metodologia.	7	3
Prof. 8	7	B	C	A	C	nenhum	Simulado com questões relacionadas aos temas e questões objetivas	Os resultados obtidos pelas turmas ou escola	7	1
Prof. 9	10	A	A	A	A	a mudança positiva	Prova semelhante a Provinha Brasil	aprofundar a aprendizagem	8	2
Prof. 10	7	B	E	D	E	mudar totalmente a prática	nos moldes da avaliação externa	preocupação com o resultado	8	2
Prof. 11	6	B	E	C	A	A mudança	0	São discussões aproveitáveis para melhorar o desempenho dos estudantes	7	4
Prof. 12	7	B	C	A	C	oportuniza o docente a repensar e revalidar sua metodologia e específico dos conteúdos a ser mensurado	atividades elaboradas para aplicar fotocópias em sala	planejamento, uso da metodologia	5	2
Prof. 13	9	B	E	A	C	0	0	modos de preparar as provas	6	3

* Casos em que o IVS e o IIPD apresentam níveis compatíveis de índice, mas que computam uma diferença de 4 pontos para mais entre os valores dos índices.

Fizemos a análise dos 13 professores classificados ao critério alto IVS para baixo IIPD. Obtivemos o seguinte resultado:

- Dos 13 professores classificados com alto IVS e baixo IIPD, 11 deles revelaram que recebiam informações para preparar os alunos para as avaliações externas, ou participavam de discussões sobre resultados e metas a atingir. Isso confirma que tiveram influência de seus gestores e, pelas respostas declaradas nas questões 27 e 47, os gestores impuseram situações aos professores, o que denota indícios de violência simbólica. Porém, ainda precisamos analisar os casos mais detalhadamente.
- Prof. 1, 2, 3, 4, 5, 7 e 10 – A princípio, parece que as respostas dos professores são coerentes, mas 7 dos 10 professores apresentaram inconsistências em suas repostas. Por exemplo: o Prof. 2 declarou que suas provas eram preparadas pela coordenação, o que confirma a interferência e imposição da gestão; que teve uma influência mediana das avaliações externas em sua prática docente (Q53, resposta: 6); que *"os professores do 5º ano vivem em função de preparar avaliações semelhantes as das avaliações externas"*. Então esse professor apresenta um alto impacto na prática docente ou não? Nossa interpretação é de que há impacto na prática desse professor, um impacto de nível médio para alto. No entanto, no cálculo do IIPD desse professor obtivemos valor 1. Portanto, por apresentar inconsistência em sua resposta e, devido a isso, não poderemos medir o que ele queria nos informar, retiramos esse tipo de professor do cálculo de correlação entre o IVS e o IIPD. Observando inconsistências semelhantes, retiramos os professores 1, 3, 4, 5, 7 e 10 do cálculo de correlação.
- Prof. 8 – O oitavo professor teve coerência em suas respostas. Ele não apontou impacto na Q65, não confirmou que as avaliações externas estavam alterando sua prática docente e não assinalou alta influência das avaliações externas para mudar sua prática docente. Então, no geral, ele demonstrou pouco impacto na sua prática docente, assim como o resultado do seu IIPD – valor 1. Esse professor foi mantido no cálculo de correlação entre o IVS e o IIPD.
- Prof. 6, 9, 11, 12 e 13 – Esses professores demonstraram que receberam informações de seus gestores para chegarem a melhores resultados em avaliações externas ou para melhorar a aprendizagem dos alunos. Esses professores não tiveram um alto impacto na prática docente e os impactos que revelaram na Q65 demonstraram que eles aceitavam e trabalhavam em concordância com sua gestão e em prol das avaliações externas, sem resistência. Logo, mesmo que seus gestores tenham lhes recomendado

tarefas para atender às expectativas das avaliações externas, eles cumpriram essas tarefas sem resistência e enxergaram bons resultados em sua prática docente ao fazerem isso. Nesse caso, não detectamos indícios de violência simbólica na relação entre gestão e professor, pelo contrário, os itens atendidos no cálculo do IVS desses professores indicam que concordam com a gestão (ao que essa faz e recomenda para atender às avaliações externas). Portanto, a diferença entre o alto IVS desses professores e baixo IIPD foram interpretados da seguinte forma: os professores confirmaram que receberam várias recomendações dos seus gestores para atender às avaliações externas (alto IVS), mas não relataram muitos impactos que tal situação poderia lhes causar porque, no geral, foram entendidas como pertencentes ao cotidiano da prática docente, para aprimorar essa prática. Logo, ter apresentado alto IVS com baixo IIPD está coerente ao que os professores pensaram para responder o questionário com questões sobre as avaliações externas e, por isso, foram mantidos no cálculo de correlação entre o IVS e o IIPD.

Após essa análise do Grupo VS, 6 professores foram mantidos na amostra fidedigna e 7 foram retirados.

Adiante, segue as questões selecionadas para analisar os professores do grupo com alto IIPD em comparação ao baixo IVS, composto por 29 professores, denominado Grupo PD. Posteriormente, apresentamos o quadro de respostas desses professores e análise desse Grupo.

Grupo de questões para verificação de inconsistência entre professores que denunciam médio/alto impacto na prática docente em comparação à baixa violência simbólica.

De acordo com o tipo de informações/orientações **prévias** que você recebeu para que seus alunos realizassem essa avaliação externa, marque uma opção para cada uma das expressões entre 22 a 26.

- 22. Sobre informações técnicas, tais como: tática para responder à prova ou como preencher um gabarito.
- 23. Sobre informações preparatórias, tais como: treinamento dos conteúdos com os alunos.
- 25. Informações sobre métodos de ensino mais voltados a esse modelo de avaliação.
- 26. Informações sobre como elaborar provas que se assemelhem as das avaliações externas.

1	Não recebi informações.
2	Recebi informações superficiais.
3	Recebi informações suficientes.
4	Recebi informações detalhadas.
5	Recebi informações detalhadas e com ênfase.

28. De acordo com as respostas 22 a 26, quem foi(foram) o(s) responsável(is) pelas orientações **prévias** fornecidas?

A	Funcionários do governo municipal.
B	Funcionários do governo estadual.
C	Funcionários do governo federal.
D	Funcionários de empresa privada.
E	Colegas professores da escola.
F	Gestor da escola.

De acordo com as informações que você recebeu, **após a realização** dessa avaliação externa, marque uma opção para cada uma das expressões entre 31 a 39.

- 31. Informações sobre a nota dos alunos.
- 32. Informações sobre a nota da escola.
- 33. Informações para aperfeiçoar o trabalho docente para preparar melhor os alunos para esse tipo de avaliação.
- 35. Informações sobre como preparar a escola para as próximas avaliações externas.

1	Não recebi informações.
---	-------------------------

2	Recebi informações superficiais.
3	Recebi informações suficientes.
4	Recebi informações detalhadas.
5	Recebi informações detalhadas e com ênfase.

39. De acordo com as respostas 31 a 39, quem foi(foram) o(s) responsável(is) pelas informações **pós-avaliação**?

A	Funcionários do governo municipal.
B	Funcionários do governo estadual.
C	Funcionários do governo federal.
D	Funcionários de empresa privada.
E	Colegas professores da escola.
F	Gestor da escola.

46. De acordo com as discussões sobre avaliações externas que ocorrem NESSA ESCOLA, marque apenas uma opção.

A	São discussões relevantes e tenho participado sempre.
B	São discussões relevantes, porém, não tenho participado.
C	São discussões irrelevantes, mas participo de todas.
D	São discussões irrelevantes e não participo de mais nenhuma.

48. Nas discussões que ocorrem NESSA ESCOLA, sobre as avaliações externas, como você participa das reuniões?

A	Apenas ouço.
B	Ouçoo e contribuo com as ideias.
C	Somos convidados a ouvir.
D	Somos convidados a ouvir e contribuir.

50. Ainda considerando a ESCOLA da questão 40, que tipo de informação você poderia dizer sobre a participação DESSA escola em processos de avaliação externa (que vem sendo aplicados a essa escola)?

F	A gestão da escola tem acompanhado diretamente o rendimento dos alunos e adotado ações intensivas para que os resultados melhorem cada vez mais.
---	--

51. Tendo em vista a contribuição que as orientações das avaliações externas podem acarretar a sua prática docente, em qual etapa de processamento dessas avaliações você participa?

H

Participo levando as orientações recebidas para a minha prática de trabalho.

I

Participo acatando orientações da gestão porque entendo que escola procura adotar o melhor caminho para o funcionamento escolar.

53. De acordo com a avaliação marcada anteriormente, indique o nível de mudança que essa avaliação tem influenciado a sua prática docente.

Pouca influência

Muita influência

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----

55. De que forma as avaliações externas influenciam a sua prática docente?

M

Sinto-me muito pressionado a mudar minha prática, mas ainda não o fiz; espero obter mais informações sobre isso que possam me apoiar em tal situação.

De acordo com resultados de pesquisas acadêmicas, alguns subsídios exercem influência à prática docente. Tomando como referência a sua prática docente, indique a influência dos itens abaixo.

78. Referenciais específicos sobre avaliações externas.

Pouca influência

Muita influência

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----

82. Indique a temática discutida durante o curso.

H

Avaliação de desempenho ou de rendimento.

I

Avaliação de aprendizagem.

83. Você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada para a melhoria da sua prática na sala de aula?

A

Quase sempre.

C

Quase nunca.

B

Eventualmente.

D

Nunca.

85. Na sua opinião, hoje em dia, qual dos fatores abaixo mais influencia a seleção ou mudanças que podem haver na apresentação dos conteúdos que são ministrados nas escolas?

Instrução: marque apenas uma opção.

A	A atual situação da sociedade.
B	As prescrições de documentos oficiais.
C	Os resultados de pesquisas científicas.
D	Acordos estabelecidos durante reuniões com professores da região que trabalho.
E	As matrizes de referência e os descritores definidos pelas avaliações externas.
F	Outro fator. Qual?

86. E você? Tens costume de mudar a sua forma de ministrar os conteúdos escolares?

A	Sim, sempre mudo conforme os resultados obtidos pelos alunos em avaliações externas.
B	Sim, mudo conforme a meta que minha escola busca atingir nos processos avaliativos governamentais.
C	Sim, mudo conforme vejo as dificuldades dos alunos em relação aos conteúdos.
D	Sim, mudo conforme mudam as prescrições encaminhadas às escolas.
E	Não vejo necessidade de mudar a forma de apresentar os conteúdos, a menos que eu conheça um método diferente e mais instigante para os alunos.

Quadro 13 – Grupo PD: respostas de professores que tiveram alto IIPD para baixo IVS

Professor	Questões e/ou alternativas do questionário																							
	22	23	25	26	28	31	32	33	35	39	50	46	48	51-H	51- I	53	55-M	78	82	83	85	86	IVS	IIPD
Prof. 14	0	0	0	0	0	2	4	4	4	F	F	A	B	1	1	9	0	8	H	A	E	C	5*	9*
Prof. 15	3	2	2	2	E	4	4	2	1	B	B	A	B	0	1	0	0	6	–	A	E	C	3	7
Prof. 16	5	2	2	2	E	3	3	2	2	E	B	0	0	0	0	8	0	9	H,I	A	E	C	0	7
Prof. 17	1	1	1	1	0	3	2	1	1	0	G	A	D	0	0	0	0	4	0	0	E	A	0	6
Prof. 18	1	1	1	1	0	1	3	1	1	0	B	A	A	0	0	9	0	8	E,H,I,J	A	A	C	0	5
Prof. 19	2	2	2	2	F	2	2	2	2	F	B	A	D	0	0	9	0	8	–	A	E	C	0*	4*
Prof. 20	1	1	1	1	0	2	2	1	1	0	B	A	B	1	0	3	0	3	H,I	B	E	B	1	6
Prof. 21	2	2	2	2	F	1	2	1	1	F	B	A	D	0	1	1	0	8	–	B	A	A	1	6
Prof. 22	1	1	1	1	E	1	2	1	1	F	B	A	D	0	1	1	0	8	A,F,H,I	A	B	C	1	5
Prof. 23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	C	A	B	0	0	5	0	6	–	A	E	C	0*	4*
Prof. 24	2	1	2	2	B	3	3	1	1	B	B	A	D	0	1	5	0	5	–	A	0	C	3	7
Prof. 25	4	4	3	3	E	0	0	0	0	0	F	A	B	0	0	8	0	5	H	A	D	A	1	5
Prof. 26	3	3	3	3	0	3	3	3	3	0	F	A	B	1	1	10	0	5	–	A	E	C	2	7
Prof. 27	4	2	2	2	A	0	0	0	0	0	F	0	D	0	0	9	0	7	–	A	E	C	1	6
Prof. 28	1	1	1	1	0	3	2	2	1	0	B	0	0	0	0	0	0	7	–	B	E	C	0*	4*
Prof. 29	2	2	2	2	E	1	2	2	2	B	E	C	B	0	0	8	0	7	0	0	E	C	1	5
Prof. 30	1	1	1	1	E	2	1	2	2	E	0	A	0	0	0	0	0	4	–	A	A	C	0	6
Prof. 31	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	B	B	B	0	0	5	0	0	–	A	A	C	0*	4*
Prof. 32	2	2	2	1	A	1	2	1	1	0	B	A	D	1	0	8	0	9	–	A	E	C	1	6
Prof. 33	2	1	2	2	0	0	0	0	0	0	B	0	0	0	0	0	0	8	–	A	E	C	0*	4*
Prof. 34	3	3	2	2	E	3	4	2	3	E	B	A	B	0	0	6	0	8	–	A	D	C	0*	4*
Prof. 35	1	1	1	1	B	3	3	3	3	E	E	A	D	0	0	8	0	10	–	A	E	C	0	5
Prof. 36	2	1	1	1	E	2	2	2	2	B	B	A	B	1	1	7	1	8	0	0	0	0	1	5
Prof. 37	2	2	2	2	E	4	3	3	2	E	B	A	B	1	1	3	0	6	–	A	E	A	1	6
Prof. 38	2	2	2	2	F	2	2	2	2	F	F	A	D	0	1	9	0	8	B,H,I	A	E	C	2	5
Prof. 39	3	3	3	3	E	2	3	3	3	F	F	A	D	0	0	7	0	8	0	0	E	C	4	7
Prof. 40	1	2	3	3	E	2	5	2	3	F	F	A	B	1	0	8	0	6	J	B	B	C	4	7
Prof. 41	5	4	1	1	0	1	5	4	1	F	D	A	B	0	0	1	0	6	A,B,D,H,I,J	A	E	C	2	5
Prof. 42	2	2	2	2	F	2	3	2	1	F	F	B	D	0	0	7	0	6	B,E,F,G,H,I	B	C	C	2	5

* Casos em que o IVS e o IIPD apresentam níveis compatíveis de índice, mas que computam uma diferença de 4 pontos para mais entre os valores dos índices.

Segue a análise dos 29 professores classificados ao critério alto IIPD para baixo IVS:

- Prof. 14 e 26 – embora em alguns itens do IVS os professores não tenham confirmado que receberam informações da gestão para trabalhar em função das avaliações externas, outros itens do IVS, e outras respostas ao questionário (tais como: que se aplique "*modelos semelhantes às avaliações externas*"), mostram indícios de violência simbólica praticada por pela gestão ao professor. Esses professores também revelaram que acataram as informações sobre as avaliações externas que foram propagadas em cursos de formação continuada e que, para eles, há mudanças nos currículos escolares devido às prescrições das avaliações externas. Portanto, são professores que foram retirados da correlação IVS (x) IIPD porque apresentaram baixo IVS para o alto nível de possibilidade vivenciarem a violência simbólica em sua prática docente.
- Profs. 15, 25, 34 e 35 – esses professores apresentaram baixo IVS porque declararam que quem lhes repassou informações prévias sobre as avaliações externas foram seus colegas professores da escola. No entanto, acreditamos que entre os colegas desses professores estariam seus gestores, pois em outros itens assinalaram que a gestão lhes passou informações para atender as expectativas das avaliações externas. Além disso, nas questões abertas, esses professores revelaram que a gestão lhes recomendou: melhorar o desempenho dos alunos, fazer provas parecidas as das avaliações externas, usar apostila do SAEMS como modelo para o ensino. Ainda, pela resposta de um deles à questão 65, a gestão estaria usando as avaliações externas para avaliar os professores. Assim, identificamos uma ambiguidade entre haver baixo valor de IVS desses professores em comparação às respostas que apresentaram em seus questionários. Portanto, retiramos esses professores da correlação entre IVS e IIPD.
- Prof. 16, 20 e 37 – em nenhum momento esses professores declararam que a gestão lhes recomendou ações voltadas às avaliações externas. Portanto, o baixo IVS que obtiveram é compatível e coerente com as demais respostas que eles apresentaram no questionário e, devido a isso, mantivemos esses professores no cálculo de correlação. Eles, entretanto, assinalaram que participaram de cursos de formação continuada sobre as avaliações externas e que essas avaliações vêm alterando os currículos escolares. Nesse caso, podem ser professores que estão sujeitos ao poder simbólico advindo das avaliações externas, mas não vivenciam a violência simbólica que decorre da demasia ou imposição desse poder. Sobre os impactos que as avaliações externas provocaram

- na prática desses professores, devem ter acontecido ou porque eles agem em função dessas avaliações por vontade própria ou porque esses impactos foram motivados por outros fatores diferentes da violência simbólica.
- Profs. 17, 18, 19, 21, 22, 23, 28, 29, 30, 31, 32 e 33 – esses professores não apresentaram em suas respostas indícios de que vivenciaram situações relacionadas à violência simbólica. Portanto, o baixo IVS que demonstraram é compatível e coerente com as demais respostas que apresentaram no questionário e, devido a isso, mantivemos esses professores no cálculo de correlação. Sobre os impactos que as avaliações externas provocaram na prática desses professores, entendemos da mesma forma que citamos anteriormente.
 - Prof. 24, 27, 38 e 39 – esses professores apresentaram poucos itens que confirmam que a gestão lhes recomendou ações voltadas para as avaliações externas ou poucos itens em que a gestão foi mais enfática. Portanto, o baixo IVS que apresentaram é compatível e coerente com as demais respostas que eles apresentaram no questionário e, devido a isso, mantivemos esses professores no cálculo de correlação. Sobre os impactos que as avaliações externas provocaram na prática desses professores, entendemos da mesma forma que citamos anteriormente.
 - Prof. 36 – essa professora foi retirada do cálculo de correlação porque *informa que se sente muito pressionada a mudar sua prática docente por conta das avaliações externas, mas ainda não o fez (Q55(M))*. Primeiro, ela dá indícios de violência simbólica quando assinala que algo a pressiona. Depois, nas alternativas 51(H) e 51(I) ela declarou que esteve acatando as orientações da gestão da escola, o que significa que a gestão impõe e ela acata; mais um indício de violência simbólica. No entanto, o valor do IVS dessa professora foi baixo, ou seja, incompatível ao que ela declarou no questionário por outras questões. Segundo, ela pontuou alguns impactos na prática docente, mas diz que não mudou sua prática docente; mais uma inconsistência. Logo, excluímos essa professora do cálculo de correlação.
 - Prof. 40 – esse professor assinala alternativas que confirmam que a gestão lhe repassou informações com ênfase sobre as avaliações externas. Além disso, o professor também assinala que a gestão da escola adota medidas intensivas para se atingir melhores resultados em avaliações externas. Logo, o professor está enquadrado com baixo IVS, mas denota indícios de que vivenciou a violência simbólica. Ele também confirma que segue orientações da gestão para preparar alunos para as

avaliações externas e que essas avaliações causam muita influencia sobre sua prática docente. Portanto, é um professor que embora apresente um nível baixo de IVS, tem indícios de violência simbólica e por isso apresenta alto índice de impactos na prática docente. Sendo assim, suas respostas estão coerentes aos valores dos índices e então o mantivemos na amostra final de correlação.

- Prof. 41 e 42 – esses professores apresentaram poucos itens que confirmam que a gestão lhes recomendou ações voltadas para as avaliações externas. Portanto, o baixo IVS que apresentaram é compatível e coerente com as demais respostas que eles apresentaram no questionário e, devido a isso, mantivemos esses professores no cálculo de correlação. Sobre os impactos que as avaliações externas provocaram na prática desses professores, também foram poucas as alternativas assinaladas. Logo, mantivemos esses professores na amostra final porque tiveram valores de IVS e IIPD compatíveis com suas respostas marcadas para a violência simbólica e também para impactos na prática docente.

Do resultado da análise do Grupo PD, 22 professores foram mantidos na amostra 3 (amostra fidedigna) e 7 foram retirados da nossa amostra dos 125 professores.

Para finalizar as análises sobre as respostas dos professores, vamos também apresentar o quadro com aqueles selecionados aleatoriamente, seguido das análises de suas respostas.

Quadro 14 – Grupo 13: respostas de professores selecionados aleatoriamente

Questões e/ou alternativas do questionário																											
Professor	22	23	25	26	28	31	32	33	35	39	50	46	48	51-H	51-I	55-M	78	82	83	85	53	54	61	62	86	IVS	IIPD
Prof. 43	3	2	2	2	E	3	4	4	4	F	F	A	B	1	0	0	8	-	A	B	10	B	D	A	C	6	5
Prof. 44	4	3	2	2	F	1	2	1	1	F	B	A	B	1	0	0	9	-	A	A	7	C	C	B	C	3	5
Prof. 45	4	1	3	3	F	3	5	4	4	F	F	A	B	0	1	0	6	-	A	A	9	B	D	B	E	9	6
Prof. 46	1	2	1	1	E	1	1	1	1	E	F	A	B	0	0	0	4	-	A	A	7	B	C	B	C	1	3
Prof. 47	0	0	0	0	0	0	0	0	3	F	0	A	0	0	0	0	10	-	A	B	0	0	C	0	C	1	4
Prof. 48	1	1	1	1	0	1	5	2	1	F	G	C	B	0	0	0	1	-	A	E	1	D	C	B	C	2	1
Prof. 49	1	2	2	2	F	1	1	2	2	F	B	A	A	0	0	0	3	-	B	F	6	C	E	B	C	0	2
Prof. 50	5	3	3	1	F	2	3	3	2	F	F	A	B	0	0	0	9	H	A	E	8	B	A	A	C	6	5
Prof. 51	2	2	2	2	F	3	3	3	3	F	F	A	B	1	0	0	7	-	A	A	8	B	C	B	C	6	5
Prof. 52	5	5	5	5	F	5	5	5	5	B	B	A	D	1	1	0	8	H	A	B	8	B	D	A	C	9	10
Prof. 53	5	3	1	3	F	1	3	1	3	F	F	A	D	0	0	0	11	-	A	E	0	0	B	A	B	6	4
Prof. 54	2	1	1	1	E	4	4	2	2	F	B	B	D	1	1	0	6	-	A	B	5	C	C	C	C	3	3
Prof. 55	3	1	2	2	F	0	0	0	0	0	B	A	D	0	0	0	8	-	A	E	9	A	C	B	C	1	4
Professor	Q27										Q47						Q65										
Prof. 43	0										conteúdos das provas						um maior comprometimento com o ensino										
Prof. 44	seguiu-se o exemplo a partir dos modelos do livro "Matrizes de referência, temas, tópicos e descritores"										dificuldades (erros) apresentadas em determinados conteúdos, de acordo com os descritores						com a responsabilidade na metodologia de ensino, escolha de atividades a ser aplicadas										
Prof. 45	0										rendimento satisfatório						0										
Prof. 46	0										aplicação de simulados						nenhum impacto que seja relevante										
Prof. 47	0										0						0										
Prof. 48	0										as baixas notas						Deveria a mudança da prática, mas...										
Prof. 49	Apenas tiramos da internet, nos viramos										Preparar aluno, quando será as avaliações, etc.						exigência										
Prof. 50	Não recebi modelos de prova, apenas orientações sobre a prova										O que fazer para melhorar as notas obtidas						depende de cada aluno e de suas capacidades de conhecimento										
Prof. 51	0										Aprendizagem						0										
Prof. 52	ANA										Como preparar os alunos para a avaliação						0										
Prof. 53	Através de pesquisas na internet com modelos de provas anteriores modelos de Prova Brasil										Formas de preparar melhor nossos educandos e trocando ideias pedagógicas						Reconhecimento com honras, impactos entre os docentes, agradecimentos, parabenizando-os em redes sociais, câmara de vereadores, entre outros. Maior impacto é ser o 1o lugar pela divulgação e crescimento no rendimento escolar das crianças.										
Prof. 54	0										A contribuição dessas avaliações para a melhoria do trabalho docente						a necessidade de atingir as metas estabelecidas (por esse) pelo sistema (IDEB)										
Prof. 55	apenas sugestões como por exemplo Provinha Brasil										índices						quando recebemos retorno permite uma reflexão sobre nosso trabalho										

Os apontamentos seguintes são baseados nas respostas do grupo de professores selecionados aleatoriamente, Grupo13:

- Prof. 43, 50, 51 e 53 – apresentaram médio IVS e médio/baixo⁸³ IIPD. Os professores não se contradisseram; assinalaram que receberam informações dos seus gestores para trabalharem em função das avaliações externas (Prof. 43 informou nos primeiros itens que recebeu informações de colegas de trabalho, mas depois atribuiu à gestão o trabalho de repassar informações para atender às avaliações externas), o que corresponde ao IVS que obtiveram. Algumas das respostas abertas também reforçaram a concordância entre índice e as respostas ao questionário. Eles descreveram que nas reuniões de professores são discutidos: os "*conteúdos das provas*"; "*o que fazer para melhorar as notas obtidas*" e "*orientações de modelos de provas*" semelhantes as das avaliações externas. Também assinalaram média/alta influência das avaliações externas sobre sua prática docente (com exceção do Prof. 53 que assinalou valor zero; não conseguimos identificar o porquê) e que mudaram sua prática por conta dessas avaliações. No entanto, não apontaram tantos impactos na prática docente, nem mesmo na questão aberta 65 (o impacto mais evidente foi de premiação para a escola que se sobressai nas avaliações). Logo, o IIPD mediano corresponde às respostas declaradas pelos professores e também ao nível de indícios de violência simbólica. Portanto, esses professores foram coerentes nas suas respostas e na correlação entre o IVS e o IIPD.
- Prof. 44 – esse professor teve um baixo IVS porque não atendeu a maioria dos itens que atribuía à gestão uma conduta mais enfática para se obter melhores resultados em avaliações externas. Quando observamos o valor que o professor assinalou sobre a influência das avaliações externas em sua prática docente, verificamos um valor mediano (valor 7), ou seja, as avaliações surtem impactos em sua prática, mas não necessariamente ele trabalha em função delas. Ele confirma algumas situações que poderiam resultar em impactos: *seguir o livro das matrizes de referência, descritores, etc; ter mais responsabilidade na metodologia de ensino e na escolha de atividades* – atividades certamente voltadas às avaliações externas, já que a pergunta era sobre essas avaliações. Portanto o IIPD desse professor foi coerente às respostas que ele

⁸³ O baixo IIPD do Prof. 53 tem valor muito próximo ao dos outros professores classificados na mesma análise que a dele. Por isso o mantivemos junto aos professores 43, 50 e 51.

emitiu sobre impactos na prática docente. Devido a isso, mantivemos esse professor no cálculo de correlação.

- Prof. 45 – obteve alto IVS. Esse professor declarou que a gestão adota medidas intensivas voltadas às avaliações externas. Também declarou, na questão 47, que em discussões organizadas pela gestão são abordados os "*rendimentos satisfatórios*" – provavelmente rendimentos da escola, alunos, etc.. afirmou que as avaliações externas estão exercendo muita influência sobre sua prática docente. Contudo, o valor do IIPD desse professor foi de nível médio – 6 pontos. Para o Prof. 45 o valor do IIPD poderia ter sido maior, porém, não ter sido, não afeta a coerência da correlação entre os índices IVS e IIPD – a diferença entre os índices não ultrapassa 3 pontos; é uma diferença baixa. Logo, esse professor não teve uma discrepância entre o que respondeu no questionário e os valores de seus índices, ou seja, houve coerência nas respostas. Portanto, justifica-se a sua permanência no cálculo de correlação entre o IVS e o IIPD.
- Prof. 46, 47, 48, 49, 54 e 55 – tiveram baixo IVS e baixo IIPD. Esses professores atenderam a poucos itens do IVS. Poucos itens foram relacionados à gestão impositiva. Nas questões abertas 27, 47 e 65 também não deram indícios de vivenciarem práticas impositivas da gestão. Alguns descreveram que discutiram em reuniões de professores sobre os "*índices*", "*baixas notas*" e "*simulados*" e 2 professores (Prof. 49 e 54) citaram entre os maiores impactos, os termos "*exigência*" e "*atingir as metas estabelecidas*". No entanto, como não assinalaram que a gestão toma medidas intensivas visando resultados em avaliações externas, continua baixa a possibilidade de violência simbólica nessas situações. O baixo IIPD não corresponde às respostas às questões 53 e 78, em que a maioria desses professores assinalou baixa influência das avaliações externas em sua prática docente ou como subsídio a essa prática. Apenas 2 professores (Prof. 46 e 55) declararam ter mudado sua prática docente por conta das avaliações externas. Logo, como dissemos, o baixo IIPD dos professores corresponde às respostas que declararam. Portanto, a permanência desses professores no cálculo de correlação foi correta.
- Prof. 52 – esse professor apresentou um alto IVS e um alto IIPD. Ele mostrou indícios de que vivenciou a violência simbólica. Também descreveu (na questão 47) que em discussões que aconteceram na escola, o foco da conversa era "*Como preparar os alunos para a avaliação*". Logo, o alto IVS é coerente com as respostas desse professor. Ele também declarou que colocava em prática o que aprendia em cursos de

formação continuada sobre as avaliações externas; que mudava sua prática docente conforme os resultados que a escola alcançava nessas avaliações; admitiu que essas avaliações exercem alta influência sobre sua prática docente. Logo, o alto IIPD corresponde com as respostas desse professor. Portanto, esse professor foi coerente nas suas respostas e na correlação entre o IVS e o IIPD.

Como já havíamos dito, dos 13 professores analisados nesse Grupo 13, todos foram mantidos na amostra 3.

Finalizamos esta seção apresentando como se dera a seleção dos professores que compuseram três amostras para nosso cálculo final de correlação. Na sequência, vamos apresentar nossas ferramentas estatísticas e o trabalho que desenvolvemos com as 3 amostras.

3.4.2 CÁLCULO DE ASSOCIAÇÕES E GRÁFICOS DEMONSTRATIVOS

Como pensamos no decorrer da pesquisa, nosso propósito em analisar a relação existente entre a violência simbólica e os impactos na prática docente, no contexto das implicações das avaliações externas, não poderia se limitar a fazer uma análise apenas qualitativa de dados descritivos. Também queríamos analisar quantitativamente essa relação. Então, na seção 3.4, apresentamos o desenvolvimento da pesquisa segundo uma abordagem quantitativa.

Em primeiro lugar, como já apresentamos, elaboramos índices para testagem da possível associação entre a violência simbólica e os impactos na prática docente no contexto das implicações das avaliações externas. Compusemos 21 itens, 10 para o índice de violência simbólica e 11 para o de impactos na prática docente – todos devidamente justificados para compor os índices.

Em segundo, como nos propusemos a analisar a relação entre alto IVS e alto IIPD, notamos que alguns professores não tinham essa compatibilidade entre os níveis dos índices e então poderiam interferir em nosso resultado final. Consequentemente, para obtermos um resultado mais preciso sobre a relação existente entre a violência simbólica e os impactos na prática docente, analisamos todos os possíveis casos de incompatibilidade de níveis que poderiam representar professores com respostas inconsistentes. Assim,

trabalhamos para obter uma amostra fidedigna, sem apresentar casos de professores com respostas inconsistentes.

Dessa forma, analisamos 55 professores e resolvemos trabalhar com 3 amostras distintas: uma que representasse a nossa amostra inicial de 125 professores; uma que simulasse a condição quase perfeita, sem possíveis casos de inconsistências, em que estaríamos retirando "pontos fora da curva" propositalmente; uma outra que refletisse a fidedignidade da contribuição dos professores a nossa pesquisa, sobretudo refletisse a resposta para nossa hipótese inicial (em que a violência simbólica advinda das condições das avaliações oficiais estão associadas a impactos na prática docente).

Constituído os índices e delimitadas as amostras, passamos ao cálculo e interpretação dos resultados via ferramentas estatísticas. Vamos apresentar esse processo agora.

O primeiro procedimento é a verificação de uma possível associação entre o IVS e o IIPD com os dados que encontramos após o somatório simples de cada índice estipulado.

Em geral, quando queremos medir a associação entre duas variáveis, calculamos um **coeficiente de correlação** entre elas.

O mais comum é usar o **coeficiente de correlação de Pearson**⁸⁴, mas uma versão alternativa não paramétrica também pode ser utilizada em alguns casos, como o **coeficiente de correlação de postos de Spearman**.

Ambos os coeficientes têm as seguintes propriedades:

- a variação entre os valores dos coeficientes pode ir de -1 a $+1$;
- se o valor do coeficiente for zero, então não há associação entre as variáveis;
- quanto maior o valor encontrado do coeficiente, mais forte a associação;
- uma associação é considerada positiva quando valores altos de uma variável tendem a ser associados com valores altos da outra. Ao contrário, valores baixos em uma variável tendem a ser associados com valores baixos da outra. Uma outra interpretação é que um coeficiente de sinal positivo indica uma associação positiva entre as variáveis, ou seja, o aumento de valor de uma variável também acontece com a outra, quando uma diminui, a outra também diminui;
- um relacionamento é considerado negativo quando valores altos de uma variável são associados com valores baixos da outra. Ou também, valores baixos em uma variável

⁸⁴ O coeficiente de Pearson trabalha com dados quantitativos, que apresentam uma distribuição normal.

tendem a ser associados com valores altos da outra. Quando o coeficiente apresenta sinal negativo representa uma associação negativa.

O seguinte quadro fornece um guia de como podemos descrever uma correlação em palavras dado o valor numérico do coeficiente.

Quadro 15 – Denominação para os valores de correlação	
Valor do coeficiente (+ ou –)	Interpretação
0,00	Não há correlação/associação
0,10 a 0,30	Uma correlação fraca
0,40 a 0,60	Uma correlação moderada
0,70 a 0,90	Uma correlação forte
1,00	Uma correlação positiva ou negativa perfeita (depende do sinal)

Fonte: Dancy, 2006.

Uma correlação de 0,9 é forte. Obviamente, quanto mais próximo a 1 (+ ou –) está um coeficiente de correlação, mais forte é o relacionamento. Quanto mais próximo a 0 (que significa a ausência de relacionamento), mais fraca é a correlação. Correlação de 0,4 a 0,6 são moderadas. O coeficiente de correlação também mede a proximidade dos pontos quando plotados em um gráfico de dispersão (DANCEY; 2006, p. 186).

Como os índices IVS e IIPD foram construídos a partir de dados qualitativos e organizados em uma escala de dados qualitativos ordinais, a nossa análise deve se basear em uma abordagem não paramétrica, a do coeficiente de correlação de *Spearman*, representado por r_s .

A correlação de *Spearman* utiliza-se apenas da ordenação dos valores da amostra. Logo, aplicar nossas variáveis ou índices ao cálculo desse tipo de coeficiente é uma forma específica de encontrarmos uma resposta se o IVS e o IIPD tem alguma associação.

Uma interpretação visual também pode nos ajudar. Para isso, podemos recorrer ao gráfico de dispersão. À medida que os pontos se afastam cada vez mais de uma relação linear positiva, o valor do coeficiente se torna cada vez menor. Quando o coeficiente tem o valor zero, não existe relação linear entre as variáveis consideradas e quando os valores se aproximam de zero, indicam uma relação linear fraca (SWEENEY et al., 2015, p. 129).

Quando realizamos uma pesquisa com a coleta de dados provenientes de uma amostra e temos interesse em testar a existência de correlação entre duas variáveis, precisamos definir nossas hipóteses preliminares: uma em que as variáveis são *não correlacionadas*, a chamada hipótese nula em estatística, ou H_0 ; a outra hipótese em que as

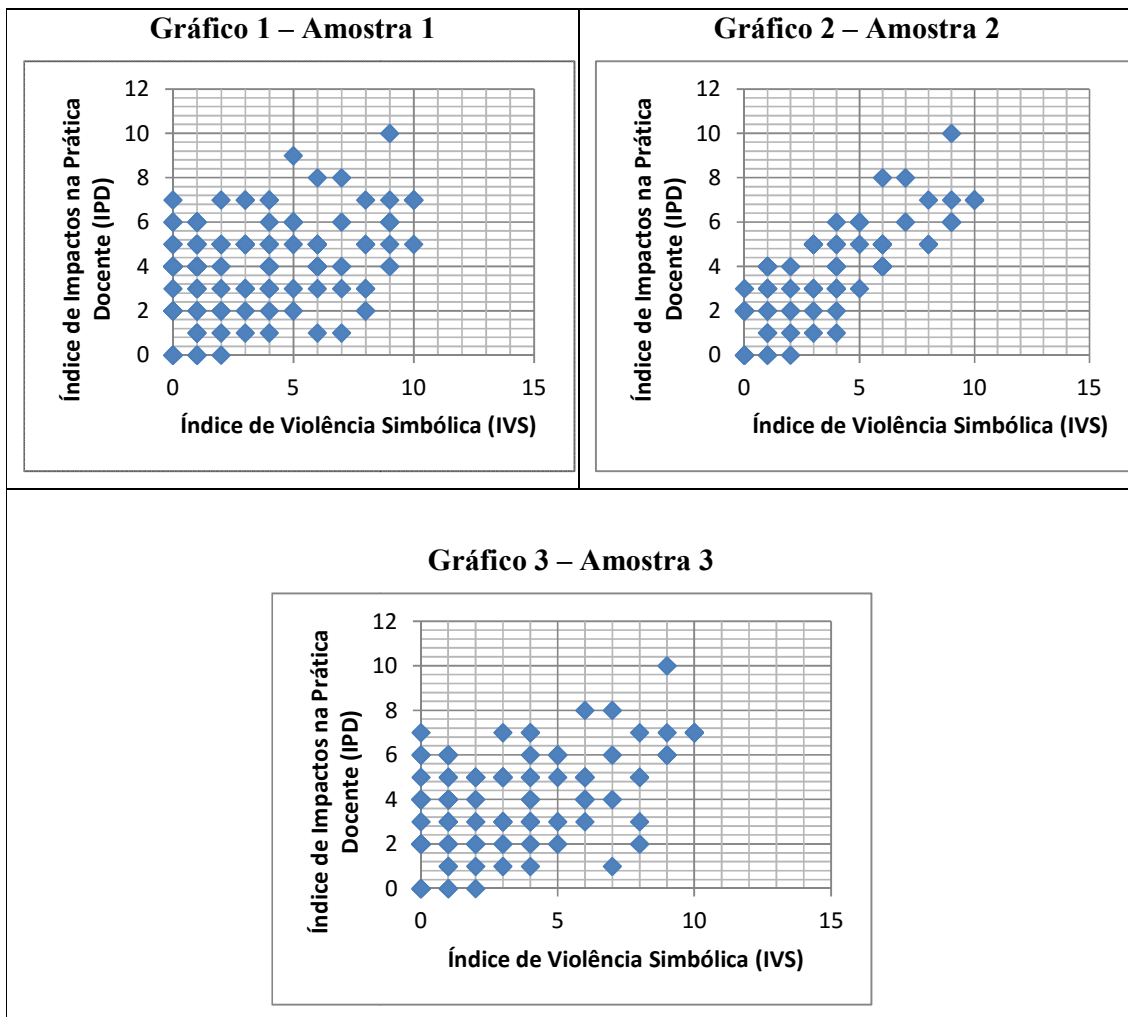
variáveis são *correlacionadas*, denominada hipótese alternativa, ou H_1 (BARBETTA, 2012, p. 260).

Então, em nosso caso, nossas hipóteses seriam:

- H_0 : não existe associação entre as variáveis ou índices que elaboramos, as variáveis são independentes, ou seja, não há relação ou associação entre o IVS e o IIPD, ou não há associação entre violência simbólica e impactos na prática docente;
- H_1 : existe uma associação entre as variáveis ou índices IVS e IIPD.

Definidas as hipóteses e escolhida a ferramenta para o cálculo de associação, se obtivermos um coeficiente de correlação de *Spearman* de valor positivo, significará que o aumento no Índice de Violência Simbólica está associado ao aumento no Índice de Impactos na Prática Docente (quando um cresce, o outro também cresce).

Vejamos os resultados que obtivemos com as 3 amostras que elaboramos.



Pelos diagramas de dispersão, Gráfico 1, 2 e 3, podemos imaginar que à medida que a variável IVS aumenta, o mesmo ocorre com a variável IIPD, ou seja, parece existir uma relação crescente entre as variáveis. Isso fica mais evidente no Gráfico 2.

O Gráfico 3 aparenta uma condição intermediária, os pontos não estão tão dispersos quanto os do Gráfico 1 e nem tão "alinhados" como os do Gráfico 2, ele oscila entre as características dos dois primeiros gráficos. Possivelmente, representa uma associação positiva.

Para confirmar essas observações em valores numéricos, usamos o *software estatístico SPSS* e calculamos o coeficiente de correlação de *Spearman* da Amostra 1, 2 e 3.

O resultado da Amostra 1 deu $r_s^1 = 0,354$, o que indica uma correlação fraca pelos parâmetros estatísticos citados.

Quando calculamos o coeficiente de correlação para a Amostra 2, a qual excluímos 42 professores que poderiam apresentar respostas inconsistentes, obtivemos um resultado de $r_s^2 = 0,785$, ou seja, bem próximo do valor 1, o que significa uma associação forte entre as duas variáveis ou índices. Porém, essa amostra revela uma situação tendenciosa, pois é a que retiramos, propositalmente, prováveis pontos "fora da curva". Esse segundo caso demonstra que ao excluir possíveis professores com respostas inconsistentes, obviamente encontraríamos uma correlação mais forte. No entanto, essa amostra não tem uma representação fidedigna para responder a nossa hipótese.

Com o cálculo de correlação de *Spearman* da Amostra 3 obtivemos $r_s^3 = 0,434$, o que indica uma correlação moderada e, portanto, responde a nossa hipótese de que há associação entre as variáveis ou índices IVS e IIPD.

Nossos resultados ainda registraram que ao nível de significância de 1%, todos os valores de coeficientes que obtivemos são representativos para responder que existe uma associação entre os índices IVS e IIPD, ou seja, devemos rejeitar a hipótese nula.

Dessa forma, pelo cálculo do coeficiente de correlação de *Spearman* podemos concluir que as variáveis ou índices IVS e IIPD estão associados. Além disso, concluimos também que essa associação apresenta, nas 3 amostras, uma associação positiva, ou seja, à medida que a variável IVS aumenta, o mesmo ocorre com a variável IIPD (quando cresce o valor do IVS, cresce também o do IIPD).

Em outras palavras, podemos dizer que as correlações deram indicativos de que o aumento de situações de violência simbólica – advinda de situações relacionadas às

avaliações externas ou à melhoria de resultados (das avaliações externas) – está associado ao aumento de impactos na prática docente.

Agora, redefinindo as nossas amostras para uma distribuição em categorias, em alto/baixo IVS e alto/baixo IIPD, poderemos trabalhar com outras ferramentas estatísticas: o teste qui-quadrado e o *odds ratio*. A bem da verdade, essas ferramentas trabalham com dados distribuídos por categorias (DANCEY, 2006)., o que se aplica apropriadamente aos nossos dados redefinidos.

Anteriormente, havíamos dito que os professores que obtivessem valor do IVS 0, 1, 2, 3 ou 4, seriam enquadrados a um baixo IVS. Caso obtivessem valor 5, 6, 7, 8, 9 ou 10, seriam classificados com um alto IVS. Da mesma forma procedemos com o IIPD. No entanto, tínhamos usado essa categorização para analisar qualitativamente as possíveis inconsistências das respostas dos professores.

Agora, usaremos essa categorização para analisar a associação entre professores que apresentam alto IVS e alto IIPD.

Novamente aplicando o SPSS, calculamos o qui-quadrado e *odds ratio* sobre as 3 amostras e obtivemos os seguintes resultados:

- Amostra 1: qui-quadrado = 7,809, grau de liberdade⁸⁵ 1, *p-valor* < 0,005, *odds ratio* = 2,925 – tabelas abaixo;

Tabela 3.4.1 – Testes de qui-quadrado Amostra 1

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados) ⁸⁶	Sig exata (2 lados)	Sig exata (1 lado)
Qui-quadrado de Pearson	7,809^a	1	,005		
Correção de continuidade ^b	6,788	1	,009		
N de Casos Válidos	125				
Estimativa de Risco					
	Valor	Intervalo de confiança 95%			
		Inferior	Superior		
Odds Ratio for IVS (1/2)	2,925	1,362	6,282		
para coorte IPD = 1	1,704	1,118	2,598		
para coorte IPD = 2	,583	,404	,840		
N de Casos Válidos	125				

a. 0 células (0,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 19,61.

b. Computado apenas para uma tabela 2x2

⁸⁵ O grau de liberdade é visto na tabela na coluna *df*.

⁸⁶ O *p-valor* é visto na tabela na coluna *Sig. Assint. (2 lados)* e indica o nível de significância.

- Amostra 2: qui-quadrado = 36,766, grau de liberdade 1, *p-valor* < 0,001, *odds ratio* = 27,600;

Tabela 3.4.2 – Testes de qui-quadrado Amostra 2

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)	Sig exata (2 lados)	Sig exata (1 lado)
Qui-quadrado de Pearson	36,766^a	1	,000		
Correção de continuidade ^b	33,954	1	,000		
N de Casos Válidos	83				
Estimativa de Risco					
	Valor	Intervalo de confiança 95%			
		Inferior	Superior		
Odds Ratio for IVS (1/2)	27,600	8,136	93,626		
para coorte IIPD = 1	4,941	2,209	11,052		
para coorte IIPD = 2	,179	,092	,347		
N de Casos Válidos	83				

a. 0 células (0,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 11,18.

b. Computado apenas para uma tabela 2x2

- Amostra 3: qui-quadrado = 12,37, grau de liberdade 1, *p-valor* < 0,001, *odds ratio* = 4,451.

Tabela 3.4.3 – Testes de qui-quadrado Amostra 3

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)	Sig exata (2 lados)	Sig exata (1 lado)
Qui-quadrado de Pearson	12,370^a	1	,000		
Correção de continuidade ^b	10,966	1	,001		
N de Casos Válidos	111				
Estimativa de Risco					
	Valor	Intervalo de confiança 95%			
		Inferior	Superior		
Odds Ratio for IVS (1/2)	4,451	1,885	10,510		
para coorte IIPD = 1	2,135	1,277	3,570		
para coorte IIPD = 2	,480	,324	,710		
N de Casos Válidos	111				

a. 0 células (0,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 15,45.

b. Computado apenas para uma tabela 2x2

Uma análise com o qui-quadrado foi executada para descobrir se existe uma relação significativa entre o Índice de Violência Simbólica e o dos Impactos na Prática Docente. Vamos analisar o caso da Amostra 3, a amostra fidedigna.

O valor do qui-quadrado da terceira Amostra foi de 12,37, com um grau de liberdade de 1 e de uma probabilidade associada (*p-valor*) de menos de 0,001, isso mostra que a associação entre o IVS e o IIPD é bastante improvável apenas como resultado do erro amostral, ou seja, é bastante improvável de acontecer ao acaso. Em outras palavras, é muito improvável que tenhamos encontrado a associação entre as variáveis ou índices IVS e IIPD só pelo acaso, seria uma possibilidade de 1 em 1000. Portanto, podemos concluir que existe uma associação entre o IVS e o IIPD.

Como nos casos da Amostra 1 e 2 encontramos resultados com características similares ao da Amostra 3, concluímos que existe uma associação entre o Índice de Violência Simbólica e o de Impactos na Prática Docente em qualquer situação que apresentamos.

Além disso, observamos que os intervalos de confiança para as 3 amostras não continha o zero e, portanto, o *odds ratio* foi estatisticamente significativo para os 3 casos.

Para a Amostra 1, o *odds ratio* sendo igual a 2,92 significa que ao nível de 95% de confiança professores com alto IVS tem 2,92 vezes mais chance de ter um alto IIPD do que professores com baixo IVS.

Analogamente, encontramos o *odds ratio* da segunda Amostra e podemos dizer que ao nível de 95% de confiança professores com alto IVS tem 27,6 vezes mais chance de ter um alto IIPD do que professores com baixo IVS. Entretanto, essa é a nossa Amostra retirados os "pontos fora da curva".

Já a amostra que apresenta dados mais fidedignos, ao nível de 95% de confiança professores com alto Índice de Violência Simbólica tem 4,45 vezes mais chance de ter um alto Índice de Impactos na Prática Docente do que professores com um baixo Índice de Violência Simbólica.

Cabe destacar que os valores encontrados no *odds ratio* das 3 Amostras, embora sejam bem diferentes, são compatíveis aos tipos de amostras. Evidentemente, a Amostra 2 teria uma chance maior de que professores com alto IVS tivesse um alto IIPD. Porém, nosso trabalho foi todo desenvolvido para mostrar as diferenças entre as 3 amostras, cuidando para que nenhum resultado tendencioso fosse utilizado para chegarmos na prova forçada da nossa hipótese.

Resultados de associação entre a violência simbólica e impactos na prática docente estão comprovados pelas amostras que coletamos, sobretudo ao mostrar em quantas vezes

um professor com "uma alta violência simbólica" tem mais chance de registrar "um alto índice de impactos na prática docente".

Portanto, como imaginávamos, os professores que vivenciam mais violência simbólica advinda das avaliações externas tem a sua prática docente mais impactada, destacando impactos como: mudança na metodologia de ensino (treino com os alunos sobre táticas para responder as provas das avaliações externas, táticas para preencher gabarito, treino de conteúdos que são cobrados nas avaliações externas); mudança na elaboração das avaliações preparadas pelo professor em função da exigência de se preparar avaliações semelhantes as das avaliações externas; maior responsabilização pelos resultados alcançados pelos alunos nas avaliações externas; exigência para aperfeiçoar o trabalho docente para preparar os alunos para as avaliações externas; ambos os impactos elencados na composição dos índices que tratamos nesta seção 3.4.

Cabe ressaltar também, que os impactos que citamos e que foram trabalhados nesta seção, estavam vinculados ao objetivo de se obter melhores resultados em avaliações externas.

Portanto, os resultados encontrados com os índices nos alertam para a violência simbólica que implica em mudanças nas práticas docentes, alertando-nos ainda para o risco de algumas dessas mudanças não estarem atreladas à melhoria de ensino ou à melhoria de aprendizagem, já que em muitos casos o que se busca é apenas uma obtenção de metas governamentais.

No capítulo seguinte continuaremos a discussão sobre a relação entre os impactos na prática docente, a violência simbólica e as avaliações externas, lançando mão, a partir de agora, de todos os resultados que apresentamos durante o capítulo 3.

SÍNTESE DOS RESULTADOS

Nesta pesquisa, trabalhamos com professores da região sul de Mato Grosso do Sul, buscando compreender como sua prática docente foi envolvida e modificada pela atual conjuntura das políticas públicas de avaliações educacionais implantadas por diferentes esferas de governo.

Sabemos que mesmo tendo a liberdade de ação na sua sala de aula, os professores precisam conviver com obrigações maiores, tais como a subordinação perante as leis e aos currículos propostos. Então, nesse contexto, investigamos se os professores estariam recebendo influência das políticas públicas de avaliações educacionais.

Evidentemente que, assim como outros fatores que interferem no cotidiano da escola, inclusive ocasionando tipos diferenciados de violência ao trabalho dos professores, as políticas de avaliações educacionais também poderiam interferir nesse cotidiano. Sendo assim, sabendo que alguns desses fatores geram violência à prática docente, indagamos se as avaliações oficiais poderiam ser um novo fator a gerar certo tipo de violência a essa prática, especificamente a violência simbólica, que age silenciosamente, com consequências nem sempre percebidas pelos professores.

Para responder as nossas indagações, aplicamos um questionário com perguntas abertas e fechadas e fizemos uma análise detalhada dos dados coletados, apresentados no capítulo 3.

Para apresentar a síntese desses resultados e informações, reservamos o capítulo 4, o qual tratará dos resultados obtidos e dos impactos na prática docente associados às avaliações oficiais.

4.1 CONDIÇÕES PARA A DISCUSSÃO FINAL DA PESQUISA

Inicialmente, no capítulo 3, fizemos uma análise do resultado descritivo dos dados coletados com o questionário aplicado aos professores da região sul de Mato Grosso do Sul.

Tal capítulo foi organizado conforme a ordem em que as questões foram apresentadas no questionário. Além de considerar a ordem em que as questões foram apresentadas no questionário, também mesclamos alternativas (das questões) que tratavam de um mesmo assunto.

Já no capítulo 4, reorganizamos os resultados dessa análise priorizando outras condições. A nova análise agrupa os resultados de 19⁸⁷ Grupos de questões e não atende a ordem em que esses Grupos foram apresentados no capítulo 3.

Então, segue a nova sequência em que os grupos foram discutidos, segundo 4 condições que sintetizam os resultados da pesquisa.

Primeira condição – divulgação das avaliações oficiais na região pesquisada. Nessa primeira condição vamos apresentar resultados sobre:

- avaliações oficiais que ocorreram e ocorrem na região pesquisada – Grupo 1, subseção 3.3.1;
- se os professores receberam resultados das avaliações externas e qual o prazo de divulgação desses – Grupo 2, subseção 3.3.2;
- qual avaliação oficial mais repercutiu nas escolas da região pesquisada – Grupo 3, subseção 3.3.3;

⁸⁷ Grupo 18 – não obtivemos resultado representativo sobre professores que preferem trocar de turma porque seus alunos serão avaliados por órgãos externos. Então não inserimos o Grupo 18 nas condições finais. Grupo 19 – tratou da escolha de livros didáticos. Como não tivemos indícios de que as avaliações externas influenciam a escolha dos livros trabalhados pelos professores, também não inserimos o Grupo 19 nas condições finais. Grupo 22 – apenas a questão 65 foi discutida nas condições finais, pois se trata especificamente dos impactos ocasionados na prática docente. Então as outras questões serão brevemente apresentadas nas conclusões do trabalho.

- se os professores receberam apoio pedagógico e material que os orientasse sobre as avaliações externas – Grupo 4, subseção 3.3.4;
- quais subsídios têm sido os maiores apoios à prática docente – Grupo 9, subseção 3.3.9;
- o que os professores sabem sobre as avaliações oficiais e o que gostariam de saber – Grupo 4, subseção 3.3.4.

Segunda condição – tratamento das avaliações oficiais nas escolas. Essa condição irá resumir os resultados segundo os enfoques:

- como as escolas têm participado dos processos de avaliações externas? – Grupo 8, subseção 3.3.8;
- como se deram as discussões sobre as avaliações oficiais nas escolas pesquisadas? – Grupo 7, subseção 3.3.7;
- quais são as informações que os professores receberam para preparar seus alunos antes que as provas das avaliações acontecessem? – Grupo 5, subseção 3.3.5;
- quais são as informações que os professores receberam após as avaliações oficiais acontecerem? – Grupo 6, subseção 3.3.6.

Terceira condição – influências das avaliações oficiais na prática docente; influência do poder simbólico. Na terceira condição discutiremos sobre os resultados que trataram de:

- se os professores têm percebido os impactos das avaliações oficiais na prática docente – Grupo 17, subseção 3.3.17;
- cursos de formação continuada que influenciaram a prática docente – Grupo 10, subseção 3.3.10;
- mudanças no currículo por conta das avaliações oficiais – Grupo 11, subseção 3.3.11;
- nível de influência das avaliações oficiais na prática docente – Grupo 20, subseção 3.3.20;
- gestão impositiva – Grupo 12, subseção 3.3.12;
- avaliação dos professores por meio das avaliações oficiais – Grupo 13, subseção 3.3.13.

Quarta condição – impactos das avaliações oficiais na prática docente. A última condição para discutir os resultados finais do trabalho abordará assuntos como:

- impactos que os professores denunciaram na questão aberta 65 – Grupo 22, subseção 3.3.22;
- subordinação dos professores às avaliações oficiais – Grupo 15, subseção 3.3.15;
- envolvimento dos professores com os processos de avaliações externas – Grupo 14, subseção 3.3.14.
- nível de responsabilização do professor diante dos resultados de avaliações oficiais – Grupo 16, subseção 3.3.16;
- quais impactos ocorrem na prática docente por conta dos processos de avaliações oficiais – Grupo 21, subseção 3.3.21.

A seguir, vamos discutir cada condição separadamente, abrindo seções individuais: 4.1.1, 4.1.2, 4.1.3 e 4.1.4.

4.1.1 PRIMEIRA CONDIÇÃO – DIVULGAÇÃO DAS AVALIAÇÕES OFICIAIS NA REGIÃO PESQUISADA

A primeira condição que estipulamos serviu para confirmarmos se foram realizadas avaliações oficiais na região pesquisada e qual dimensão que a divulgação dessas avaliações já alcançou na região.

Das avaliações que tínhamos sugerido no questionário, SAEMS, Provinha Brasil, ANA, Prova Brasil, Avaliação municipal, Pisa, Avaliação SAEB, ENEM e Outras, a avaliação do Pisa não foi assinalada por nenhum professor e as provas das Olimpíadas de Matemática foram citadas como avaliações aplicadas em Mato Grosso do Sul.

Verificamos que 71,20% dos professores tiveram suas turmas sendo avaliadas pelas avaliações que concentramos a pesquisa: SAEMS, Provinha Brasil, ANA e Prova Brasil, porém, não necessariamente todas as turmas tiveram experiências com as 4 avaliações.

Dentre as avaliações sugeridas no questionário, a do SAEMS foi a que teve maior número de professores com turmas sendo avaliadas.

O SAEMS, como já comentamos, é uma avaliação que ocorre em várias séries escolares. Sendo assim, professores que lecionam no Ensino Fundamental II podem ter, em uma mesma edição do SAEMS, 3 ou mais turmas de séries diferentes sendo avaliadas. Além disso, o SAEMS é uma avaliação estadual aplicada praticamente todos os anos, o

que justifica ser vivenciada mais vezes pelos alunos, professores e gestores de Mato Grosso do Sul.

Conferimos também que a Prova Brasil, além do SAEMS e Provinha Brasil (que é uma avaliação bem conhecida dos professores por ser aplicada e corrigida por vários deles) é uma avaliação que muitos professores tiveram turmas avaliadas. Cerca de 47% dos 125 professores da nossa amostra assinalaram que tiveram experiência, junto aos seus alunos, com essa avaliação.

Das 4 avaliações específicas da nossa pesquisa, todas são executadas em Mato Grosso do Sul e todas tiveram seus resultados divulgados às escolas sul-mato-grossenses. Cerca de 80% dos professores relataram, por meio de suas respostas, que obtiveram os resultados dessas avaliações, embora 52,50% (percentual balizado pelas informações do Grupo 2) deles tenham recebido o resultado em tempo tardio e ainda 16% não tenha recebido resultado algum.

Com esse diagnóstico sobre o tempo de divulgação dos resultados e sobre a não divulgação deles, poderíamos dizer que o trabalho das escolas voltado às avaliações externas fica comprometido. Como o governo federal e estadual tem aplicado tais avaliações para verificar e melhorar a qualidade da educação, o principal objetivo dessas avaliações é prejudicado pelos próprios governos, pois, sem resultados, ou com resultados tardios, como trabalhar em busca de melhor qualidade ou em busca de melhores resultados?

Mas o curioso é que as escolas estão trabalhando em busca de melhores resultados sem nem mesmo conhecer como foi seu desempenho na última avaliação – observação levantada durante a pesquisa. Os gestores recomendam ações aos professores, adotam medidas intensivas para se obter êxito nas avaliações externas, e outras ações, sem se basearem em resultados mais precisos para mediar tais iniciativas.

Entendemos que as escolas trabalham antecipadamente porque, em certa medida, quando os resultados são divulgados, as escolas ficam expostas. A Prova Brasil, por exemplo, demora até dois anos para divulgar seus resultados, entretanto, ela faz parte do cálculo do IDEB e como nenhuma escola quer obter um baixo IDEB, o trabalho em função da Prova Brasil acontece continuamente.

Esse prognóstico nos informa o poder indutor do IDEB e como a Prova Brasil se destaca entre as demais possivelmente por esse motivo. Constatamos, na subseção 3.3.3, que 26,47% dos professores confirmam que a Prova Brasil é a avaliação que mais

repercute nas escolas, mesmo o SAEMS sendo o processo mais aplicado na região pesquisada.

Essa *maior repercussão* indica que a Prova Brasil, por estar diretamente relacionada ao IDEB, pode exercer um poder simbólico maior sobre as escolas do que outras avaliações. Consequentemente, esse poder alcança os professores e a Prova Brasil se torna a maior referência.

Nesse sentido, concluímos que há um poder indutor do IDEB sobre as escolas e um poder simbólico, advindo da Prova Brasil, e também das outras avaliações, que estimula o professor a trabalhar em prol dessas avaliações.

Cooperando com esse poder indutor, certamente para alcançarem índices mais elevados de qualidade, as equipes gestoras (pedagogos, diretores, supervisores, ou outro cargo que supervisione os professores) de algumas escolas têm apoiado seus professores a executar as tarefas voltadas às avaliações externas, assim como declararam alguns professores.

Cerca de 55,20% dos 125 professores da nossa amostra declara *sempre* receber apoio da equipe pedagógica para que a escola atenda às expectativas das avaliações externas, mas 37,60% acusaram só receber apoio, e não, material de apoio. Esse último dado significa que alguns gestores estão esperando o trabalho do professor acontecer para as avaliações externas, apoiam esses professores e não os deixam em uma empreitada solitária, porém, parece que não estão fornecendo subsídios materiais para tal.

É o que também nos aponta o resultado do Grupo 9 (subseção 3.3.9), quando os professores revelaram que os referenciais específicos sobre as avaliações externas não são o subsídio que mais influencia sua prática docente. É provável que sem o material que o subsidie, a influência das avaliações externas sobre a prática docente dependa apenas das orientações dos gestores.

Então, supomos que se os professores tivessem amparados com mais materiais, poderiam ampliar sua compreensão sobre as avaliações. Além disso, poderiam executar, ou não, tarefas voltadas às avaliações externas, mas sem o fornecimento desses materiais, tanto as tarefas, quanto suas reflexões, podem ficar comprometidas.

Observando que 37,60% dos professores responderam que gostariam de saber um pouco mais sobre as definições, as matrizes de referência e os descritores (dados do Grupo 4, subseção 3.3.4), realmente a falta de materiais e/ou cursos sobre as avaliações externas, ainda é insuficiente.

Sendo assim, é possível pensar na ampliação de cursos de capacitação sobre as políticas públicas de avaliação educacional, sem a pretensão de legitimar concepções governistas, mas sim instruir e desenvolver trabalhos sobre a avaliação junto com os professores.

4.1.2 SEGUNDA CONDIÇÃO – TRATAMENTO DAS AVALIAÇÕES OFICIAIS NAS ESCOLAS

Tivemos interesse sobre o tratamento das avaliações oficiais nas escolas porque é fundamental que saibamos quais informações são repassadas aos professores sobre essas avaliações, com que ênfase essas informações são repassadas e, depois disso, qual o nível de influência que essas avaliações exercem sobre a prática docente.

Antes, porém, pensamos em situar a participação das escolas em processos de avaliações externas. Verificamos que 35,20% dos professores observam que sua escola participa desses processos por determinação do MEC ou do Estado; 28% vê a gestão da escola acompanhar e adotar medidas intensivas para atender às expectativas das avaliações externas e outros 37% (aproximadamente) observam a participação da sua escola nesses processos ou porque eles avaliam os professores, ou porque ajudam a escola a se autoavaliar, ou porque contribuem com a educação, ou não tiveram nada a informar.

Assim, quando focamos no ponto mais assinalado pelos professores – sobre a participação em processos de avaliações externas por determinação do MEC ou do Estado – confirma-se que as escolas aderem à política pública do governo por indução, ou seja, participam dos processos de avaliações externas porque estão condicionadas a algum programa ou controle do governo.

Além disso, em outras escolas, por meio das respostas dos professores, detectamos que os gestores, afinados com o discurso do governo, adotam medidas intensivas com o objetivo de melhorar os resultados de sua escola em avaliações externas. Sobre essa constatação, relembramos o que foi comentado no Grupo 8 (subseção 3.3.8): o professor, como membro da escola, tem trabalhado "para as avaliações externas" por imposição dos seus gestores. Esses, por sua vez, acatam as imposições do governo que representam. É uma cadeia de subordinação em que a responsabilização das ações, como pressupunhamos, recai sobre o trabalho docente.

Isso tudo indica a existência de um poder simbólico do governo, que para alcançar resultados em suas avaliações externas, estimula os gestores a adotar medidas intensivas que sobrecarregam os professores.

É preciso cautela nas ações adotadas pelos gestores que, sem medir e refletir sobre sua função de gestores, podem extrapolar o poder simbólico advindo das avaliações externas e acabar gerando uma violência simbólica aos professores. Os gestores devem se fazer parceiros dos professores, e não o contrário.

Essas nossas considerações foram levantadas porque, conforme os resultados que continuaremos apresentando, algumas práticas de gestão devem ser repensadas.

No resultado do Grupo 5 (subseção 3.3.5), constatamos que antes das avaliações externas acontecerem, grande parte dos professores recebeu da gestão informações para treinar os alunos quanto a táticas para responder à prova ou técnicas de preencher gabarito. Esse resultado vem ao encontro do alerta feito por Ravitch (2011), quando ela comenta que os alunos americanos são bem treinados a responder uma prova de programa de avaliação externa, mas não sabem responder a outros modelos de prova.

Complementando o resultado do Grupo 5, o do Grupo 6 nos apontou que o assunto mais abordado pela gestão das escolas fora a nota da escola. Logo em seguida estiveram os assuntos: nota dos alunos e conteúdos que os alunos não atingiram nível mínimo de aprendizado.

Excetuando-se a Provinha Brasil, que os resultados são praticamente imediatos, a nota que a escola alcança no SAEMS é a informação que os professores mais receberam relacionado ao tema *avaliações externas* após execução das avaliações.

Diante disso, novamente retomamos a discussão sobre o poder indutor do IDEB e o peso que a Prova Brasil exerce nas escolas. Vejamos que mesmo o SAEMS sendo a avaliação que tem suas notas mais comentadas e a Provinha Brasil que tem seus resultados praticamente imediatos, não são as avaliações de mais destaque nas escolas. Esse dado pode reafirmar, que a Prova Brasil, por estar vinculada ao IDEB, é a avaliação que mais exerce influência para gestores e professores. Logo, também por isso, pode ser a avaliação externa com um poder simbólico mais marcante.

Outro fato que é preciso notar, acerca das informações que os professores receberam de seus gestores após realização das avaliações externas, é que uma média de 36% (45/125) deles receberam informações *suficientemente*, ou *em detalhes ou com ênfase*

sobre aperfeiçoarem o trabalho docente para preparar melhor os alunos para avaliações externas e para preparar a escola para essas avaliações.

Essas evidências nos confirmaram que a gestão tenta interferir na prática docente para atender às expectativas das avaliações externas. Por serem tentativas com certo nível de ênfase, a gestão também pode esperar certo nível de subordinação dos professores, momento em que a violência simbólica pode acontecer entre a relação gestão–professor.

Além dos resultados sobre informações específicas que os gestores repassaram aos professores, o Grupo 7 revelou-nos que estão acontecendo discussões sobre as avaliações externas nas escolas. 65,60% (razão 82/125) dos professores que têm turmas sendo avaliadas por essas avaliações declararam que há discussões sobre esse tema na escola em que trabalham.

Mesmo os professores que não têm turmas sendo avaliadas, confirmaram que há discussões sobre as avaliações externas acontecendo na escola. Nosso resultado observou que, em geral, professores de todas as disciplinas são chamados para participar dessas discussões.

57,60% (razão 72/125) deles responderam que as discussões sobre as avaliações externas ocorrem com frequência ou periodicamente em sua escola e um total de 79% (razão 99/125) considera as discussões *relevantes e sempre participa* dessas discussões.

Ainda, cerca de 81% dos professores participaram das discussões e interagiram com suas contribuições. Isso significa que nas escolas onde trabalham, a gestão tende a ouvi-los.

Por outro lado, chamar todos os professores para as discussões e deixá-los falar sobre as avaliações externas, pode ser uma forma sutil de legitimar essas avaliações como um dos trabalhos integrantes do currículo da escola. Isso é tão provável que aconteça que os próprios professores confirmaram, em mais de um momento do questionário, que se responsabilizam pelos resultados das avaliações, estão se cobrando para atender às avaliações externas, acatam orientações da gestão em benefício dessas avaliações, ou seja, estão incorporando as avaliações externas em sua prática docente como uma ação legítima e participe dessa prática.

Logo, as discussões que vem ocorrendo sobre nota da escola, do aluno ou do IDEB, ou recomendações para se treinar alunos para realizar as avaliações externas, são dados discursivos que fazem crer que as avaliações externas e as ações dedicadas a elas são o caminho para obtenção da qualidade da escola. Esses dados discursivos transformam a

visão sobre as avaliações, permitindo produzir um efeito específico de mobilização voltado a elas, *sem dispêndio de energia* (BOURDIEU, 1989), produzindo a crença de que as avaliações externas são o meio de identificar, monitorar e solucionar os problemas da escola.

Nenhuma escola quer ter um baixo resultado, nenhuma escola quer ser rotulada como a de baixo desempenho, ou baixo IDEB, mas para além de buscar esses objetivos, todos os envolvidos da equipe escolar devem se atentar para o poder simbólico advindo das avaliações externas, que, inclusive, pode gerar violência simbólica e prejudicar o trabalho de todos.

4.1.3 TERCEIRA CONDIÇÃO – INFLUÊNCIAS DAS AVALIAÇÕES OFICIAIS NA PRÁTICA DOCENTE; INFLUÊNCIA DO PODER SIMBÓLICO

Primeiramente, devemos lembrar que os impactos ocasionados na prática docente por conta das 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, mas esses mesmos professores também declararam que seus colegas, em geral, percebem que há certo impacto das avaliações externas em sua prática docente.

Outros professores, nas respostas abertas 64 a 67, confundiram possíveis impactos advindos das avaliações externas que estariam acontecendo na prática docente, com impactos na aprendizagem dos alunos, com impactos no currículo. Então relemos as respostas dos professores, identificamos o contexto do qual falavam e interpretamos suas respostas mais ambíguas.

Apesar de algumas declarações imprecisas, a maior parte dos professores foi coerente em suas respostas e soube opinar sobre a influência e impactos das avaliações externas na prática docente. Verificamos que aproximadamente 33% (razão 41/125) deles *concordaram* que as avaliações externas estão alterando a prática dos professores e,

90,24% desses, também declararam que os professores *percebem claramente* ou *percebem certo* impacto acontecendo em sua prática.

Por dedução, podemos dizer que os professores observaram alterações ocorrendo na sua vida escolar devido às avaliações externas e que os impactos que declararam no questionário fazem parte do seu trabalho na escola⁸⁸.

Entendemos que os tais impactos são impulsionados ou influenciados por diferentes fatores: recomendações ou cobranças da gestão escolar, professores que responsabilizam seus colegas pelos resultados dos alunos, cursos de formação continuada que preparam e esperam um retorno sobre o que ministraram em relação às avaliações externas, livros didáticos que são editados atendendo às avaliações externas, o currículo que é modificado com parte de sua composição cumprindo 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 a das avaliações externas. Na seção 3.3.10 foi verificado que os temas *avaliação de desempenho ou de rendimento e avaliação de aprendizagem* foram os que se sobressaíram entre as 11 opções que os professores tinham para marcar e 81,58% dos professores respondeu que utiliza *quase sempre* os conhecimentos apreendidos em cursos de formação continuada.

Segundo essa informação, entendemos que um poder simbólico, que fosse exercido durante os tais cursos de formação continuada, conseguiria surtir um impacto significativo na prática docente, pois o percentual de professores que adere aos conhecimentos dos cursos é elevado. Na análise estatística que fizemos ao final do capítulo 3, observamos que um alto índice de violência simbólica está associado a um alto índice de impactos na prática docente e mais da metade dos professores que se enquadraram a essa condição responderam que aplicam, em sua prática, o que apreendem em cursos de formação continuada. O que queremos dizer é que os impactos também surgem do que os professores escutam nos cursos de formação continuada.

Outra forma de influência das avaliações externas que pode gerar impacto na prática docente vem da modificação dos currículos adotados nas escolas. 45,60% dos professores declararam que as *matrizes de referência e os descritores definidos pelas avaliações externas* têm sido os fatores que mais influenciam a seleção e as mudanças que

⁸⁸ Veremos, na discussão da quarta condição, alguns dos impactos citados pelos professores decorrentes das avaliações externas.

acontecem 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 estão alterando os currículos escolares, alteram também o material de trabalho dos professores e os próprios professores, pois esses elaboram tal currículo.

Sobre essa implicação lógica, podemos dizer que ela também é reforçada por dois motivos: 16% dos professores mudam sua forma de ministrar os conteúdos escolares devido aos resultados ou metas que a escola busca atingir em avaliações externas (seção 3.3.19), então também podem mudar quando o currículo é alterado pelas prescrições das avaliações externas; pelas respostas dos próprios professores, declararam que a Provinha Brasil, SAEMS e Prova Brasil são avaliações que influenciam sua prática docente (seção 3.3.20). Por sinal, esse último resultado nos mostrou que o nível de influência de algumas dessas avaliações sobre a prática dos professores foi de *médio* ou *médio para alto*.

Sendo assim, os exemplos citados realmente nos mostram que as avaliações externas influenciam a prática docente.

Mas, para além dos exemplos citados, também temos a influência que decorre de uma gestão impositiva que trabalha em função das avaliações externas.

Na subseção 3.3.12, verificamos que 26% dos professores se enquadraram ao conjunto que trabalha com gestores preocupados com ações dedicadas às avaliações externas, com tendência a serem gestores impositivos em certas ocasiões.

Pela interpretação que fizemos, são gestores que oscilam entre recomendar informações com ênfase, ou superficialmente, para os professores preparem os alunos para as avaliações externas; que oscilam entre adotar medidas intensivas para atender às avaliações externas, ou trabalhar pelas avaliações apenas em momentos em que os professores solicitam ajuda.

Diante do exposto, concluímos que uma parcela significativa de professores trabalha com gestores alinhados às avaliações externas, que chegam a adotar medidas mais intensivas e impositivas para que a escola alcance melhores resultados.

Essa influência da gestão nem sempre permanece uma "leve" influência, pois como verificamos, muitas vezes os professores são pressionados a aperfeiçoar sua prática docente para preparar os alunos para as avaliações externas. Então, dependendo da forma como os gestores fizerem suas recomendações aos professores, podem até gerar uma

violência simbólica, recomendando fortemente aos professores o cumprimento de tarefas sem o consentimento desses.

Outro ponto a destacar sobre a conduta e influência da gestão – quando a mesma se vale da violência simbólica – é o de usar as avaliações externas para avaliar os professores, causando impactos nem sempre positivos para a prática docente.

Pelo resultado da subseção 3.3.13, obtivemos cerca de 25% dos professores declarando que sentem as escolas usarem as avaliações externas para os avaliarem ou que recebem informações de seus gestores que podem levá-los a sensação de serem avaliados. Para esses professores, certamente haverá impactos na prática docente, pois o ato de avaliar causa impactos ao avaliado.

Uma conduta de gestão impositiva e que usa as avaliações externas para avaliar os professores é uma conduta questionável. Gestores que tomam seu cargo como "ditatorial" e usam uma avaliação que não é própria para os professores, acabam gerando constrangimentos no trabalho, e não, um ambiente favorável ao crescimento.

Sendo assim, aos 15% dos professores que foram enquadrados ao conjunto que têm gestores com ações impositivas ou tendendo a ser impositivas e que ainda se sentem avaliados por meio das avaliações externas, cabe refletir sobre a relação gestão-docência e procurar um diálogo para melhorar essa relação, para melhorar também o trabalho com os alunos.

Essa reflexão sobre a relação gestão-docência é imprescindível aos professores e aos gestores e, o bom diálogo, ao final, deve prevalecer.

4.1.4 QUARTA CONDIÇÃO – IMPACTOS DAS AVALIAÇÕES OFICIAIS NA PRÁTICA DOCENTE

Como observamos em leituras que fizemos para a construção deste trabalho, as políticas públicas nacionais de avaliações educacionais proporcionaram aos sistemas de ensino, em princípio, a opção de aderirem a essas políticas⁸⁹.

Com a expansão que essas políticas alcançaram em todo país, sendo reproduzidas também para a esfera estadual e municipal, foi se acentuando uma "cultura" das avaliações, que fomentou a adesão das escolas na participação dos diferentes processos de avaliação.

⁸⁹ Atualmente, todas as escolas que cumprem os requisitos das avaliações externas, participam dos processos.

Também não poderíamos esquecer do regime conhecido como Estado Avaliador, que foi adotado para a implantação de várias políticas de avaliação educacional do Brasil. Esse regime que tem seus preceitos pautados em um *ethos* competitivo, em uma lógica de mercado e em resultados, foi um grande motivador para que as escolas aderissem aos processos de avaliações externas, pois juntamente com os preceitos citados, esse regime propagou a ideia de que as escolas que aderissem aos processos de avaliações teriam um diagnóstico preciso sobre seus problemas e que então, ao solucioná-los, obteriam maior qualidade.

Obviamente, com a expansão de uma cultura das avaliações, impactos aconteceriam. O que queremos dizer é que os processos de avaliações externas não passariam isentos pelas escolas, pelos professores e pelos alunos. Esses processos conseguiriam adentrar nas escolas e produzir diferentes tipos de impactos.

Nesse sentido, um dos propósitos desta pesquisa foi de tentar identificar quais impactos os processos de avaliações externas poderiam ocasionar ao campo educacional, nomeadamente, à prática docente. Também buscamos identificar e analisar uma forma pela qual as políticas públicas de avaliação poderiam ser fortemente legitimadas entre os sistemas de ensino.

Então, a subseção 4.1.4 tem a intenção de enunciar os impactos que foram identificados no decorrer da pesquisa, que alteraram o trabalho de professores sul-matogrossenses. Ainda apresentamos um meio pelo qual as avaliações externas foram disseminadas e acabaram provocando muitos desses impactos.

Começaremos por dizer que os professores investigados conseguiram perceber os impactos das avaliações externas incidindo sobre o cotidiano da escola – isso já fora discutido na subseção 4.1.3 e será retomado mais adiante.

Por exemplo, quando questionados sobre qual impacto que os processos de avaliações externas têm causado ao trabalho docente, os professores da região pesquisada elencaram uma lista de 24 itens: 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 lugar na cidade e receber as honras na Câmara de Vereadores; frustração dos professores; avaliar o professor.

Diante disso, observamos que nem todos os itens citados poderiam ser impactos positivos à prática docente, bem como nem todos seriam negativos. Alguns podem significar a diminuição da autonomia docente, tais como: *mudar a metodologia de ensino, mudar as avaliações internas, replanejar, 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); outros dão bons indicativos: *o professor sair do comodismo*.

Pela análise da questão 65, obtivemos também indícios de que os professores se culpam, cobram-se e se responsabilizam pelos resultados de seus alunos em avaliações externas – indício também observado em outras pesquisas (LAMMOGLIA; BICUDO, 2014; SILVA; NASCIMENTO, 2014; ESTEBAN, 2012; OLIVEIRA et al., 2010; AMARO, 2013).

Esses últimos tipos de impactos, relacionados aos resultados dos alunos, levou-nos 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 envoltas 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 trouxeram.

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 atribuição. Devemos lembrar ainda que muitos professores podem se sentir mal porque ao serem os únicos responsabilizados, tomam ciência de que a própria família dos alunos terá sua responsabilidade minimizada nesse processo.

Vejamos por outros resultados da pesquisa (subseção 3.3.16) que 74,40% dos 125 professores que *têm turmas sendo avaliadas* pelas avaliações externas assumem que *sua*

responsabilidade é muito grande nesses processos e 52,70% (porcentagem em relação aos 93 professores enquadrados na análise do Grupo 16, subseção 3.3.16) deles ainda se cobram e/ou refazem suas aulas dependendo do resultado que seus alunos alcançam nessas avaliações.

Como foi possível notar, muitos professores, por mais de uma vez no questionário, mostraram que foram responsabilizados ou se responsabilizaram pelos resultados dos alunos, um impacto preocupante que certamente aconteceu após surgimento e fortalecimento das avaliações externas no ambiente escolar e que nos fez observar um indicativo de violência simbólica contra os professores.

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 não seriam provocadas por uma 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 (subseção 3.3.15).

Em outra ocasião do questionário (subseção 3.3.14), 27,20% dos 125 professores também declararam aceitar/acatar as orientações da gestão, a qual estaria buscando atingir melhores resultados em avaliações externas.

Com esses resultados, verificamos indícios de subordinação dos professores aos seus gestores, o que favorece a ocorrência da violência simbólica.

Como já tínhamos colocado anteriormente, não sabemos até que ponto a subordinação é bem aceita pelos professores. Porém, pelo resultado da subseção 3.3.5, em que a gestão recomenda treinar alunos com táticas de responder às avaliações; pelo resultado da subseção 3.3.6, em que a gestão recomenda aos professores aperfeiçoar o trabalho docente para preparar os alunos para as avaliações externas e pelo resultado da subseção 3.3.14, em que os professores declararam que preparam os alunos para as avaliações externas e que acatam orientações da gestão acerca disso, é muito provável que os professores estejam aceitando uma condição de subordinação advinda da existência de violência simbólica de seus gestores contra eles.

Além disso, quando 70% dos 125 professores responderam que mudam facilmente sua prática docente e ainda alguns afirmaram que mudam por conta das avaliações

externas, podemos observar que o professor da nossa pesquisa está permitindo que os impactos advindos das avaliações externas alterem a sua prática docente.

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 ao Estado Avaliador e gerenciando os professores, causando interferências na prática docente, devem repensar essa prática, sobre como estão agindo em função dessas avaliações.

Professores que estão servindo às avaliações externas e até aos que podem apresentar certa resistência, reiteramos: é preciso atenção com o Estado Avaliador, bem como com os gestores que se apoderam do poder simbólico advindo das avaliações externas e endossam discursos que igualam qualidade da educação com altas metas a atingir.

Portanto, como pretendíamos, muitos impactos decorrentes das avaliações externas foram identificados, também identificamos e discutimos sobre um possível meio pelo qual as avaliações externas foram fortemente legitimadas e estão se incorporando na prática docente: a violência simbólica.

Com os resultados que descrevemos, esperamos ter contribuído para a compreensão das relações entre as avaliações oficiais, as políticas de governo no âmbito da educação pública e os impactos desse processo na prática docente. É só pela compreensão dessas relações que podemos construir um ensino de qualidade e que os impactos e as consequências indesejáveis serão minimizadas, ou, se possível, extintas.

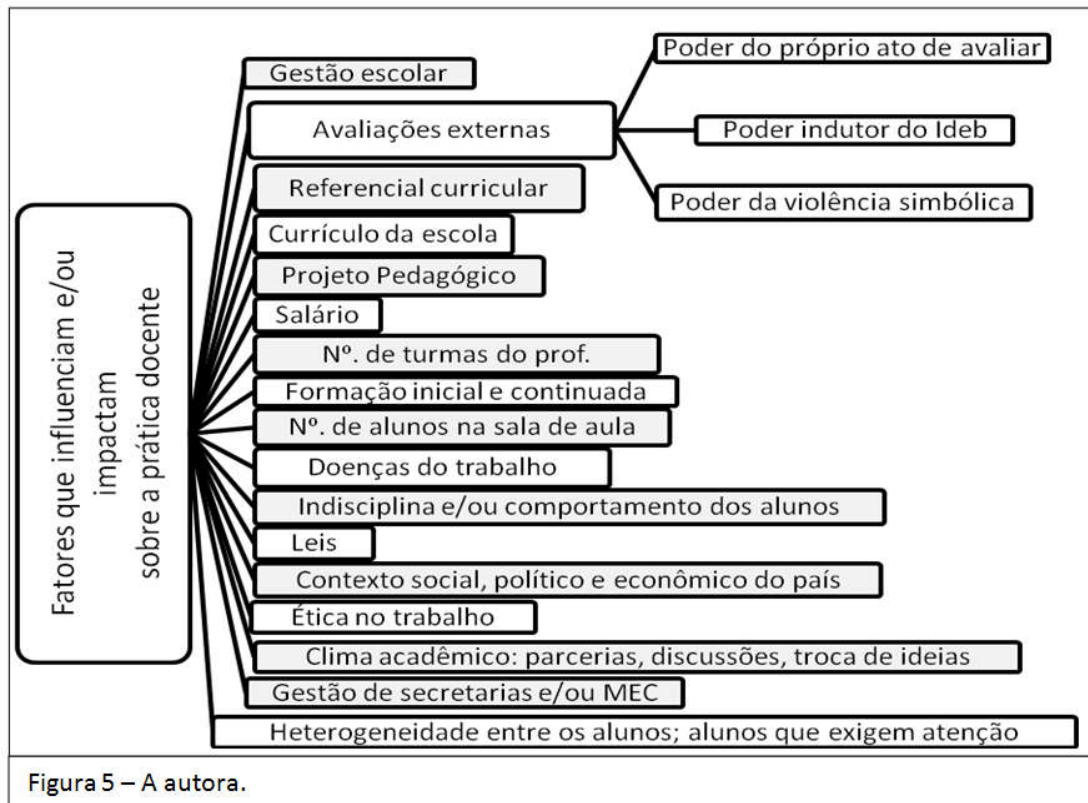
CONCLUSÃO

Este trabalho resulta do empenho de tentar identificar quais impactos as avaliações externas causaram ao trabalho de professores, sobretudo impactos provenientes de violência simbólica.

Observamos, com o desenvolvimento da pesquisa, que as avaliações externas poderiam (e podem) operar com diferentes formas de poder para alcançarem seus objetivos: o poder do próprio ato de avaliar, o poder indutor do IDEB e o poder da violência simbólica, mas, como enfatizamos anteriormente, nosso interesse foi sobre o poder da violência simbólica.

Diferenciamos o poder da violência simbólica dos outros dois tipos de poderes principalmente pela sua veiculação por meio da linguagem, da comunicação, porque, em particular, o poder da violência simbólica é incisivo, convence, faz crer, aos profissionais da escola, que essas avaliações são fundamentais para se alcançar a qualidade tão desejada para nossa educação.

Isto posto, nossa estrutura investigativa contou com uma organização da seguinte forma:



Devemos salientar, com base na Figura 5, que não discutimos neste trabalho todos os fatores que podem influenciar, impactar e/ou modificar as práticas docentes, bem como não investigamos todos os poderes advindos das avaliações externas. Identificamos alguns fatores e poderes⁹⁰ por uma questão didática, para não perdermos de vista o foco principal da pesquisa: as avaliações externas e a violência simbólica.

Posteriormente, estruturada a investigação, os primeiros resultados retirados de revisão bibliográfica nos permitiram uma visão ampla de quais impactos as avaliações externas poderiam provocar ao contexto escolar.

Em segundo lugar, os resultados oriundos da nossa coleta de dados acusaram quais impactos e como as avaliações externas modificaram a prática docente de professores de uma região sul-mato-grossense.

Nosso instrumento para essa coleta de dados foi um questionário com 86 questões destinadas aos professores. A seguir, apontamos algumas das principais conclusões que obtivemos da análise desse material.

⁹⁰ Certamente podem haver outros tipos de fatores que causam impactos na prática docente e também outras formas de poder que operam junto às avaliações externas.

Começaremos pelas conclusões dos impactos ocasionados pelas avaliações externas à aprendizagem dos alunos. Após, destacaremos os impactos das avaliações externas ocasionados ao currículo e, por fim, impactos causados à educação como um todo. Logo adiante, destacaremos as conclusões dos impactos que afetaram o trabalho dos professores. Vale lembrar que essas conclusões decorrem das respostas dos professores dirigidas ao nosso questionário.

Os professores relataram, por meio de suas respostas ao questionário, (mais especificamente à questão aberta 64) que as avaliações externas implicaram em *maior empenho e dedicação aos estudos por parte dos alunos*. Outros professores ainda descreveram que houve a *melhoria da aprendizagem dos alunos*.

Acreditamos que a melhora de aprendizagem dos alunos declare um ponto positivo decorrente do impulso dado pelas práticas avaliativas governamentais, embora não tenhamos investigado, *in loco*, de que forma se deu essa melhora da aprendizagem. Por outro lado, na mesma escola em que tivemos professores descrevendo sobre o *empenho dos alunos*, outros professores denunciaram o *desinteresse e indiferença em relação às avaliações externas por parte dos alunos*. Logo, ficou-nos a dúvida de que forma os professores estão entendendo essa melhora da aprendizagem como impacto ocasionado pelas avaliações externas.

Os professores também descreveram (na questão aberta 66), que em relação aos *impactos ao currículo escolar*, as avaliações externas *os readequaram*. Em sua maioria citaram a *readaptação da metodologia de ensino* e a *distância das definições das avaliações externas em relação ao currículo da escola*. Os professores se queixaram da "distância" entre prescrições das avaliações externas e prescrições do currículo, isso porque já atendem a um terceiro fator: o referencial do Estado. Alguns apontaram que seria melhor as três referências caminharem juntas para melhorar o desempenho do ensino.

Contudo, devemos observar que a sugestão dos professores sobre a fusão das três referências pode ser um problema. Sem discutir melhor essa questão, corre-se o risco de apenas uma das referências se tornar o referencial da escola e do Estado de Mato Grosso do Sul, inclusive serem as próprias matrizes de referência das avaliações externas esse referencial – o que seria um equívoco tendo em vista as limitações das matrizes de referência.

Sobre os *impactos que as avaliações externas estão ocasionando à educação como um todo* (questão aberta 67), os professores disseram pelo questionário que há preocupação

em se alcançar as metas instituídas pelo governo, conforme outras pesquisas também já haviam constatado (Parro, (2012); Silva e Lira (2012); Vidal e Vieira (2011); Ravitch (2011); Ovando (2011)). Apontaram impactos e melhorias do tipo: ampliar os modelos de provas internas; envolver toda a escola em avaliações externas – não somente o Ensino Médio; melhorar a aprendizagem; incentivar o engajamento da escola à educação; direcionar a formação dos alunos ao mercado de trabalho.

O primeiro ponto em relação ao impacto das avaliações externas na educação como um todo nos mostra que a ideologia do Estado Avaliador, quanto à obtenção de metas governamentais, conseguiu imprimir sua ideia no ambiente escolar.

Sobre os pontos citados pelos professores como melhoria na educação, novamente alertamos até que ponto seriam bons mesmo. Por exemplo, ampliar modelos avaliativos sem objetivos claros para cada um ser aplicado, pode prejudicar a própria aprendizagem dos alunos; diferentes avaliações sem motivos para acontecerem desestimulam os alunos. Outro ponto que merece atenção é planejar provas internas tão próximas possível aos moldes das avaliações externas. Isso não significaria uma ampliação de modelos de provas, e sim uma copia de um modelo exigido pelo governo. Sendo assim, reiteramos que é preciso cautela dos professores ao pensar sobre as avaliações externas e se os impactos realmente são bons às escolas e alunos.

Uma constatação que demonstra como os professores ainda precisam de mais instrução e discussão sobre as políticas públicas de avaliação educacional foi encontrada pela análise da questão 68 e análise do Grupo 4, seção 3.3.4.

Quando questionados, na questão 68, sobre o que poderiam dizer sobre novas ideias e novas propostas apresentadas a eles sobre as avaliações externas, o ponto mais citado foi: *deve-se proporcionar, à equipe escolar, cursos e/ou campanhas de orientação sobre novas propostas das avaliações externas*. Pela análise do Grupo 4, 80% dos professores da nossa amostra assinalou que gostaria de saber mais sobre as definições e/ou as matrizes e/ou os descritores das avaliações externas. Isso revelou-nos a necessidade de haver mais cursos no Estado de Mato Grosso do Sul sobre o tema em questão e também, e mais preocupante, que os professores estão interagindo com uma política pública que nem mesmo conhecem detalhadamente.

Outro ponto que citaram na questão 68 foi que as *novas propostas das avaliações externas contribuem com o trabalho docente*. 80% dos professores que tiveram essa resposta também declararam que as avaliações externas *tiraram o professor do comodismo*,

incentivaram a melhoria da prática docente para melhorar o desempenho dos alunos. Isso quer dizer que, na visão desses professores, as avaliações externas os motivaram positivamente.

Por outro lado, melhorar a prática docente para melhorar desempenho de alunos pode ser uma prova da subordinação do professor quanto a buscar resultados mais elevados em avaliações externas. Precisariamos acompanhar o trabalho desses professores para saber quais foram as melhorias na prática docente – ação para uma próxima pesquisa.

O último ponto que os professores relataram na questão 68 foi a necessidade das avaliações externas avaliarem questões ligadas à realidade regional. Como a região visitada faz fronteira com o Paraguai e também tem muitas aldeias indígenas, os traços regionais são muito latentes no trabalho dos professores. Logo, compreendemos a angústia que sentem com as avaliações externas que não lhes dão retorno para as adversidades dessa realidade.

Os professores levantaram a crítica de todos os alunos das turmas que são avaliadas terem de participar das avaliações externas, pois muitos são paraguaios, outros coreanos, outros libaneses, com sua língua materna e cultura mais presentes do que a brasileira. Para esses alunos essas avaliações têm pouco ou nenhum sentido.

Essa é uma situação delicada, pois se a ênfase em metas a serem atingidas for o maior objetivo da escola, os professores podem estar criando certa resistência frente aos alunos paraguaios, estrangeiros ou indígenas, porque, esses, participam das avaliações externas e interferem na nota do IDEB da escola.

Então, diante dos fatos, na região onde fizemos a pesquisa, os defensores das políticas de avaliação externa terão de repensar as formas de retorno dessas avaliações se quiserem promover a qualidade da educação como dizem (eficiência, eficácia e equidade escolar). Aliás, várias sugestões foram elencadas pelos próprios professores na questão 68⁹¹, mostrando que muitos deles conhecem as falhas das avaliações externas e esperam modificações.

As avaliações externas não podem apenas acontecer, impor mudanças às escolas, causar impactos, modificar relações entre profissionais da escola. Elas deveriam se prestar ao serviço de avaliar para fornecer subsídios para *o aprender e o ensinar*. Mas ao que constatamos é que as avaliações externas que pesquisamos, Prova Brasil, SAEMS, ANA e

⁹¹ Sugestões já tabuladas anteriormente.

Provinha Brasil, são executadas sem o devido retorno aos professores e a todos os outros integrantes da escola.

Constatamos que as escolas trabalham pelos resultados das avaliações externas sem nem mesmo conhecerem os resultados que obtiveram na edição anterior de uma avaliação, como o caso dos trabalhos realizados em prol da Prova Brasil, a que mais repercute nas escolas segundo nosso levantamento.

Observamos ainda, nesse contexto, o poder indutor do IDEB e como ele contribui para que o impacto da Prova Brasil aconteça nas escolas, com: simulados preparatórios, mudança na metodologia de ensino, treino com os alunos para saberem responder às provas e preencher gabarito, treino com os conteúdos que são cobrados nessa e em outras avaliações de igual matriz de referência (observações relatadas na análise da questão 65, 22 e 23, respectivamente).

Todas essas ações foram assinaladas pelos professores como sendo recomendações da gestão e que foram repassadas para fins de melhores resultados. Alguns professores até assinalaram que as recomendações foram repassadas com detalhes e ênfase, mostrando os indícios da violência simbólica dos gestores sobre os professores.

Foi verificado que 28% dos professores da nossa amostra perceberam a sua gestão acompanhar e adotar medidas intensivas para atender às expectativas das avaliações externas e que quando abordavam os assuntos dessas avaliações com os professores, o foco recaía aos resultados das notas dos alunos e a nota da escola. Mais uma vez, destacamos um resultado que aponta indícios acerca da ação de violência simbólica.

Novamente, retomamos a discussão sobre o poder indutor do IDEB e como esse poder, junto ao poder da violência simbólica, tentaram ressignificar o trabalho docente para elevar os resultados esperados nas avaliações externas.

O poder da violência simbólica, inclusive, que suspeitávamos de acontecer via gestão escolar – uma gestão que se apodera do cargo que ocupa e defende os governos que representam – realmente acontece e é "veiculado" pela gestão que trabalha em função das avaliações externas e exige dos professores. 36% dos professores da nossa amostra declararam que receberam informações *suficientemente*, ou *em detalhes ou com ênfase* sobre aperfeiçoarem o trabalho docente para preparar melhor os alunos para avaliações externas e para preparar a escola para essas avaliações.

Além de recomendações específicas, também identificamos que a gestão de todas as escolas prefere discutir sobre as avaliações externas com todos os professores da escola

e 30% dos professores declararam que o assunto mais discutido é realmente a nota da escola ou do desempenho do aluno ou do IDEB.

Entendemos que por meio dessas discussões a gestão encontra mais uma forma de legitimar as avaliações externas no contexto escolar, incentivando a assimilação dessas avaliações pelos docentes, defendendo uma crença de que as avaliações são a solução dos problemas, reforçando, assim, a violência simbólica nas relações intraescolares (gestão-professor).

Conforme já havíamos comentado, as formas discursivas de se imprimir essas ideias estão sendo realizadas, muitas vezes, pelo poder da violência simbólica.

Esses dados discursivos transformam a visão sobre as avaliações, permitindo produzir um efeito específico de mobilização voltado a elas *sem dispêndio de energia* (BOURDIEU, 1989). Produzem a crença de que as avaliações externas são o meio de identificar, monitorar e solucionar os problemas das escolas. Como nenhuma escola quer ter um baixo resultado, ou ser rotulada como a de baixo desempenho, ou baixo IDEB, então fazem o possível para que não cheguem a esses rótulos. Tanto fazem "anti os rótulos", e pelas avaliações externas, que acabam acreditando no poder redentor delas.

Com o poder indutor do IDEB e com o poder da violência simbólica gerada pelas práticas dos gestores, presumíamos que haveria impactos modificando os seguimentos das escolas: o currículo, a aprendizagem dos alunos e também a prática docente.

Entretanto, não ficamos somente com a suposição. Obtivemos resultados.

Por exemplo, poderíamos citar os resultados que encontramos e que deram indícios de serem decorrentes da violência simbólica gerada pelos gestores sobre os professores:

- 16% dos professores da nossa amostra mudaram sua forma de ministrar os conteúdos escolares devido aos resultados ou metas que a escola buscou atingir em avaliações externas (Grupo 19, seção 3.3.19). Supondo que a escola é gerenciada por um gestor, entendemos que quem motivou atingir resultados foi a gestão;
- 26% dos professores confirmaram que trabalhavam com gestores preocupados com as ações dedicadas às avaliações externas, com tendência a serem gestores impositivos em certas ocasiões (Grupo 12, seção 3.3.12);
- 25% dos professores declararam que sentiam a escola usar as avaliações externas para os avaliarem ou recebiam informações de seus gestores, sobre as avaliações, que os levavam a sensação de serem avaliados (Grupo 13, seção 3.3.13);

- 74,40% dos professores, que *tiveram turmas sendo avaliadas* pelas avaliações externas, assumiram que *sua responsabilidade era muito grande* nesses processos (Grupo 16, seção 3.3.16). Muitos desses professores também assumiram que se cobravam pelos resultados dos alunos, o que nos permitiu inferir que estavam se autorresponsabilizando pelos resultados das avaliações externas;
- 52,70% (porcentagem em relação aos 93 professores enquadrados na análise do Grupo 16) dos professores se cobraram e/ou refizeram suas aulas dependendo do resultado que seus alunos alcançaram nessas avaliações;
- 31,20% dos professores se enquadraram em um *alto índice de subordinação* perante os gestores, em situações relacionadas às avaliações externas (grupo 15, seção 3.3.15);
- 27,20% dos professores declararam que aceitavam/acatavam as orientações da gestão, a qual buscava o cumprimento das expectativas impostas pelas avaliações externas (Grupo 14, seção 3.3.14);
- 70% dos professores responderam que mudaram facilmente sua prática docente por conta das avaliações externas (Grupo 21, seção 3.3.21).

Também notamos, pelas respostas dos professores, que muitos deles, por mais de uma vez, mostraram que foram responsabilizados ou se responsabilizaram pelos resultados dos alunos, confirmando que as políticas de avaliação e de responsabilização respaldadas pelo Estado Avaliador conseguiram o que queriam. Mediante uma forma velada de poder, o poder da violência simbólica, conseguiram chegar ao objetivo de responsabilizar os professores pelos resultados dos alunos. Ademais, como o Estado Avaliador e as políticas subjacentes entendem que os resultados de desempenho em avaliações externas são o reflexo de qualidade, essas políticas conseguiram chegar ao objetivo de responsabilizar os professores pela qualidade da escola em que trabalham.

Então, reiteramos nossa sugestão aos professores: àqueles 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, não estariam sendo provocadas por uma violência simbólica exercida pela gestão.

Tivemos e temos motivos para pensar que existe uma violência simbólica que "trabalha para" as avaliações externas. Devemos refletir sobre isso, pois as avaliações externas estão ocupando um lugar de destaque em gestões públicas municipais e estaduais.

Quando finalizamos a pesquisa com a comprovação de que altos índices de violência simbólica estão associados a altos índices de impactos na prática docente, concluímos que a violência simbólica é um fator com muito potencial para as avaliações externas transmitirem seu poder sobre as escolas, gerando impactos na prática docente.

Nesse sentido, não buscamos pronunciar um dever ao professor, sobre o que devem ou não deixar de fazer, mas esperamos que todos os resultados que encontramos, **especificamente sobre o tipo de violência que tratamos**, possa gerar reflexão, mudar realidades, ajudar a produzir políticas de avaliação de alunos, ou mesmo avaliação de professores, mas que possam, de fato, promover a qualidade da educação.

Então, nossa defesa é de que algum tipo de avaliação deve acontecer para obtermos um retorno do trabalho que realizamos como professores ou gestores, para obtermos um retorno do que o Estado provê ao coletivo. No entanto, os princípios das políticas de avaliação devem ser discutidos com toda a comunidade educacional, para que haja uma concordância do que seja qualidade da educação e todos caminhem para a mesma direção.

REFERÊNCIAS

- 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.
- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional:** regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4. ed., São Paulo, SP: Cortez, 2009.
- AFONSO, A. J. Mudanças no Estado avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 267-284, abr./jun. 2013.
- ALÉSSIO, F. C. **A violência simbólica na escola:** uma abordagem a partir da visão de educandos e educadores. Dissertação (Mestre em Educação). Centro Universitário Salesiano de São Paulo, UNISAL, Americana – SP, 2007.
- ALVES, F. Qualidade da educação fundamental: integrando desempenho e fluxo escolar. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 525-542, out./dez. 2007.
- AMARO, I. Avaliação externa da escola: repercussões, tensões e possibilidades. **Estudos em Avaliação Educacional** (Impresso), v. 24, p. 06-303, 2013.
- APPLE, M. (1990). Trabajo, enseñanza y discriminación sexual. In: Popkewitz, T. (org.). **Formación del profesorado:** tradición, teoría y práctica. Valência, Universidade de Valência, p. 55-78, 1990.
- 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. **Implicações da Progressão Continuada e do SARESP na Avaliação Escolar:** tensões, dilemas e tendências. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, 2009.
- ARCAS, P. H. Saresp 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, p. 1-18, 2005.

AUGUSTO, M. H. Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 695-709, jul./set. 2012.

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL. Disponível em: <<http://avaliacaoeducacional.com/>>. Acesso em: out. 2015.

BARBETTA, P. A. **Estatística aplicada às Ciências Sociais**. 8. ed. rev. – Florianópolis, SC: Ed. da UFSC, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. França, Paris: 1986.

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.

BARRETO, E. S. de S.; PINTO, R. P. **Avaliação na educação básica (1990-1998)**. Brasília, DF: MEC/Inep/Comped, 2001.

BARROCO, M. L. S. Barbárie e neoconservadorismo: os desafios do projeto ético-político. **Serviço Social e Sociedade** [online], n.106, p. 205-218, 2011.

BAUER, A. Uso dos resultados do Saresp e formação de professores: a visão dos níveis centrais. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 41, set./dez. 2008.

BAUER, A. Avaliação de impacto de programas de formação docente em serviço: uma proposta metodológica, **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 104-25, set/dez. 2012.

BECKER, F. da R. Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 53(1), 25/jun. 2010.

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

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.

BOURDIEU, P. **Escritos da Educação**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRANDÃO, Z. et al. Processos de produção de qualidade de ensino: escola, família e cultura. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu, MG: ANPEd, 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: jan. 2014.

BRASIL. Portaria Nº 482, de 7 de Junho de 2013. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 de Junho de 2013. Ano CI, n. 109, p. 17.

BRASIL. Ministério da Educação. **NOTA TÉCNICA. Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse) participantes da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/mailling/2014/nota_tecnica_INSE.pdf>. Acesso em: jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa. **Base de dados Entendo o Pacto**. 2015. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: fev. 2015.

CALDERÓN, A. I.; OLIVEIRA JUNIOR, R. G. de. Evaluación por resultados y la cultura de la “performatividad”: La evaluación docente en la escuela pública del Estado de San Pablo (Brasil). **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, 7(2e), p. 43-52, 2014.

CARVALHO, G. F. S.; MACEDO, M. S. A. N. Avaliação oficial: o que dizem os mediadores da política pública sobre o impacto na prática docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 253-270, maio/ago. 2010.

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.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CERDEIRA, D. G. da S.; ALMEIDA, A. B. de; COSTA, M. da. Indicadores e avaliação educacional: percepções e reações a políticas de responsabilização. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 198-225, jan./abr. 2014.

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

CUNHA, M. I. da. (Org.). **Formatos Avaliativos e Concepção de Docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

DANCEY, C. P. **Estatística sem matemática para psicologia**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DANTAS, L. M. V. Desvios na Implementação da Política de Avaliação da Aprendizagem e sua Associação com as Condições de Trabalho na Escola. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 18, n. 38, set./dez. 2007.

DES. *The National Curriculum 5-16: a consultation document (the TGAT Report)*. Londres: DES/WO, 1987. In: GIPPS, C. Avaliação de Sistemas Educacionais: a experiência inglesa. **Centro de Referência em Educação Mario Covas**. Governo do Estado de São Paulo. Série Ideias, n. 30. São Paulo: FDE, 1998, p. 123-135.

SOBRINHO, J. D. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

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.

DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, p. 13-42., 2001.

ENGUIITA, M. F. **La escuela a examen**. Madri, Eudema, 1990.

ESTEBAN, Maria Teresa. 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.

ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae>>. Acessado em: jan. 2015.

FERNANDES, N. da S. et al. O conhecimento do professor em avaliação educacional e a proficiência do aluno. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 569-590, set./dez. 2010.

FIorentini, D.; Lorenzato, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FRANCO, C. et al. O Referencial teórico na construção dos questionários contextuais do SAEB 2001. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 28, p. 39-71, 2003.

FRANCO, C. et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intra-escolares". **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277-298, abr./jun. 2007.

FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100 - Especial, p. 989-1014, out. 2007.

FREIRE, L. R. da S. C. **Saresp 2005**: as vicissitudes da avaliação em uma escola da rede estadual. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, 2008.

FREITAS, D. N. T. de. Avaliação da Educação Básica e ação normativa federal. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v.34, n.123, p. 663-689, set./dez.2004.

FREITAS, D. N. T. de. A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa In: *Anais...*Caxambu, MG: ANPED, 2005.

FREITAS, D. N. T. de. **A avaliação da educação básica no Brasil**. Campinas, Autores Associados, 2007.

FREITAS, L. C. de et al. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 3.ed. Petrópolis, Vozes, 2011.

GATTI, B. A. Testes e avaliações do Ensino no Brasil. **Educação e Seleção**. São Paulo, n.16, p.33-41, jul./dez.1987.

GATTI, B. A. Avaliação Educacional do Brasil: experiências, problemas, recomendações. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo. FCC, n.10, p.66-80, jul./dez.1994.

GATTI, B. A. Avaliação de professores: um campo complexo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 48, p. 77-88, jan./abr. 2011.

GATTI, B. A. Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional *Policies of evaluation in large scale and the question of educacional innovation*. **Série- Estudos** – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, MS, n. 33, p. 29-37, jan./jul. 2012.

GATTI, B. A. A avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **Eccos**: Revista Científica, n.1, v.4, jun. p. 17-41, 2002. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71540102>> Acesso em: 15 dez. 2013.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GIPPS, C. Avaliação de alunos e aprendizagem para uma sociedade em mudança. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 1997, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: MEC/INEP/Unesco, 1997.

GIPPS, C. Avaliação de Sistemas Educacionais: a experiência inglesa. **Centro de Referência em Educação Mario Covas**. Governo do Estado de São Paulo. Série Ideias, n. 30. São Paulo: FDE, 1998, p. 123-135. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_30_p123-135_c.pdf>. Acesso em: nov. 2012.

- GREGO, S. M. D. Reformas educacionais e avaliação: mecanismos de regulação na escola. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 60-81, set/dez. 2012.
- HARTLEY, D. (1993) The evaluative state and self-management in education: cause for reflection? In: J. Smyth (org.) **A Socially Critical View of the Self-Managing School**. London: Falmer Press, p. 99-115.
- HENKEL, M. (1991b) **Government, Evaluation and Change**. London: Jessica Kingsley Publ.
- HIDALGO, K. R. S. Fracasso escolar: uma violência simbólica na perspectiva sociológica de Bourdieu. **Publicatio**. UEPG: Ciências Sociais Aplicadas, Ponta Grossa, 22 (2), p. 193-204, jul./dez. 2014.
- HORTA NETO, J. L. Avaliações educacionais e seus reflexos em ações federais e na mídia eletrônica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 172-201, set./dez. 2014.
- HYPÓLITO, A. M. **Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação**. RBPAE, v.24, n.1, p. 63-78, jan./abr. 2008.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Produto Interno Bruto dos Municípios 2012**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/pibmunicipios/2012/>>. Acessado em: jul. 2014.
- 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 Provinha Brasil – objetivos**. 2011. Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/objetivos>>. Acesso em: jul. 2015.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: INEP, 2013.
- 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.
- KLEIN, R. ;FONTANIVE, N. Alguns indicadores educacionais de qualidade no Brasil de hoje. **São Paulo Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 19-28, jan./jun. 2009.
- LAMMOGLIA, B.; BICUDO, M. A. V. Cotidiano escolar e Saresp. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 210-241, maio/ago. 2014.

LIMA, L. **Perspectivas de análise organizacional das escolas**. Gaia: Fundação Manual Leão, p.15-38, 2010.

LIMA, L. Elementos de análise organizacional das políticas e práticas de avaliação escolar. In: **Avaliação em larga escala: questões polêmicas**. Brasília: Liber Livros, 2012.

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 (Doutoramento 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.

NEAVE, G. On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. **European Journal of Education**, v. 23, n. 1/2, p. 7-23, 1988.

NEVES, K. C. R.; ANDRADE, D. Uma revisão bibliográfica sobre a relação existente entre avaliações oficiais em curso e o contexto escolar brasileiro. **Anais...** Bauru, SP: III Congresso Nacional de Avaliação em Educação – III CONAVE, CECEMCA/UNESP, n. 14, 2014.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. Bourdieu e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 78, abr. 2002. p. 15-35.

O'BUACHALLA, S. Self-regulation and the emergence of evaluative state: Trends in Irish higher education policy, 1987-1992. **European Journal of Education**, v. 27, n. 1, 2, p. 69-78, 1992.

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.

ORTIGÃO, M. I. R. Avaliação e Políticas Públicas: possibilidades e desafios para a Educação Matemática. **Bolema**, Rio Claro (SP), Ano 21, n. 29, p. 71-98, 2008.

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

OVANDO, N. G. Iniciativas de avaliação nas redes escolares municipais. In: XXV SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo, SP: ANPAE, 2011b. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/trabalhosCompleto01.htm>>. Acesso em: abr./2014.

PACHECO, J. A. Avaliação Externa das Escolas – Teorias e Modelos. In: SEMINÁRIO "AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS: MODELOS, PRÁTICA E IMPACTO", 2010, Braga (PT). **Anais...** Braga: Universidade do Minho, 2010.

PARRO, A. L. G. Gestão da escola, qualidade do ensino e avaliação externa: Desafios na e da escola. **Revista Paulista de Educação**, v. 1, n. 1, p. 30–40, 2012.

PASCHOALINO, J. B.; FERNANDO, 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.

POPKEWITZ, Tom S. Reforma educacional: uma política sociológica (poder e conhecimento em educação). In: 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.

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. **Anais...** São Cristóvão, SE: VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, p. 1-9, set. 2012.

RAVELA, P. et al. *Hacia donde y como avanzar en la evaluación de aprendizajes en América Latina*. Umbral 2000, Digital n. 3, mayo, 2000. Disponível em: <www.reduc.cl>.

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.

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

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **SAEMS** – Revista do Sistema de Avaliação, Mato Grosso do Sul, 2014.

ROCHA JR. O. C. **Avaliação docente no ensino público estadual de São Paulo: a bonificação por resultado na opinião do professor.** Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São PAULO, São Paulo – SP, 2012.

ROSALES, C. **Avaliar é refletir sobre o ensino.** Porto: Ed. ASA, 1992.

ROSISTOLATO, R. et al. Cobranças, estratégias e “jeitinhos”: avaliações em larga escala no rio de janeiro. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 78-107, set./dez. 2014.

SAEMS – Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <<http://www.saems.caeduff.net/>>. Acesso em: jan. 2015.

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>>.

SILVA, V. G. A Narrativa Instrumental da Qualidade na Educação. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 40, p. 191-221, maio/ago. 2008.

SILVA, A. F. da.; NASCIMENTO, M. R. Desdobramentos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nas práticas de docentes de uma escola municipal do Agreste Paraíbano. **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.

SILVA, H. M. G. et al. Os Sistemas de Avaliação da Educação no Brasil: da sua instituição ao contexto atual. **Camine: Caminhos da Educação**, v. 3, p. 1-12, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/viewArticle/323>>. Acesso em: out. 2012.

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.

SOARES, J. F. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. **Os desafios da educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/3equidade.pdf>>. Acesso em: fev./2015.

SOARES, J. F. Qualidade da Educação: qualidade de escolas. In: VIANA, F. S. et al. **A Qualidade da Escola Pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, p. 75-96, 2012.

SOARES, J. F. **Qualidade da educação: monitoramento de escolas**. Mimeo. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

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.

SOUSA, S. Z.; ARCAS, P. H. Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 20, n.35, p. 181-199, jul./dez. 2010.

SOUZA, M. A. Avaliação do rendimento do aluno da escola pública estadual de Minas Gerais no período de 1991-1998: a experiência e seus ensinamentos. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 18, n. 37, p. 41-90, maio/ago. 2007.

SWEENEY, D. J. et al. **Estatística aplicada à administração e economia**. 3. ed. São Paulo – SP: Cengage Learning, 2015.

VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. Gestão educacional e resultados no Ideb: um estudo de caso em dez municípios cearenses. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 50, p. 419-434, set./dez. 2011.

VIEIRA, I. S. Prova Brasil como dispositivo de controle da prática curricular. **Anais...** Aracajú, SE: IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2010.

YANNOULAS, S.; OLIVEIRA, T. S. de. Avatares de Prometeu: duas décadas de avaliação e regulação das políticas educacionais. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 19, n. 38, p. 71-88, jan./abr. 2013.

YANNOULAS, S.; SOUZA, C. R.; ASSIS, S. G. Políticas Educacionais e o Estado Avaliador: uma relação conflitante. **Sociedade em Debate**, v. 15, n. 2, p. 55-68, jul./dez. 2009.

ANEXO A

Data:

Da: Profa. K...

Para: Profa. M...

**Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
Campo Grande – Mato Grosso do Sul**

Assunto: Solicitação de autorização para desenvolvimento de pesquisa científica em escolas estaduais de Mato Grosso do Sul.

Prezada Senhora,

Venho, pelo presente, primeiramente, apresentar-me. Sou **K...**, professora e pesquisadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Estou realizando uma pesquisa, que visa identificar possíveis implicações que sistemas avaliativos como o SAEB e SAEMS possam ter ocasionado ao currículo escolar de Matemática em escolas de Mato Grosso do Sul, tanto no que diz respeito a implicações sobre os conteúdos, como também implicações às metodologias de ensino ou práticas docentes. Para isso, a pesquisa tem se pautado em análises bibliográficas de outras teses realizadas no Estado de São Paulo, Minas Gerais e Brasília, que abordaram a mesma temática. Além disso, toma como referencial teórico apontamentos de Crespo Franco, Maria Isabel Ortigão, Alicia Bonamino, Sandra Zákia Sousa, Pierre Bourdieu, e outros renomados pesquisadores da área de Educação, Educação Matemática e Sociologia.

Essa proposta de pesquisa concentra-se em estabelecer contato com os professores que atuam na rede pública do Estado, tencionando, com isso, investigar: se as avaliações externas têm sido consideradas para o planejamento das aulas dos professores; qual o nível de compreensão dos professores acerca das informações fornecidas sobre os processos de avaliação em larga escala; o que pensam os professores sobre as avaliações externas e quais as contribuições que podem sugerir.

Diante dessa estruturação da pesquisa, será elaborado um questionário para aplicar aos professores da rede pública da região de fronteira (onde trabalho atualmente, em Ponta Porã). Também tem como objetivo selecionar alguns dos professores, que responderem ao questionário, para participarem de uma entrevista, buscando com isso obter mais informações para a pesquisa.

O projeto irá tabular os dados, usar estatística avançada e análise qualitativa. Esses procedimentos serão baseados em teorias educacionais sobre a concepção de professores, teorias sociológicas, de avaliação de desempenho e teoria estatística.

Cabe ressaltar que os dados da pesquisa serão mantidos com todo sigilo, respeitando a ética acadêmica, social e de pesquisas estatísticas; nenhum professor ou escola será identificado em meios de divulgação acadêmica; as escolas terão nomes fictícios no texto da pesquisa e os dados serão usados apenas para fins acadêmicos.

Os resultados da pesquisa serão divulgados à Secretaria de Educação do Estado e, sempre que julgarem necessário, poderão solicitar explicações sobre a pesquisa. Porém, há de se fazer uma ressalva: os dados dos professores e das escolas não serão divulgados a

Secretaria de Educação, mas sim, o resultado analisado na região de fronteira como um todo.

Diante do exposto, peço a **autorização** para que a pesquisa seja realizada junto aos professores da rede estadual de ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, iniciando o contato com as escolas e aplicando os instrumentos de coleta de dados supracitados. Informamos, ainda, que a referida autorização será adicionada ao cadastro da Plataforma Brasil – banco de cadastramento de pesquisas acadêmicas – juntamente com outros documentos.

No aguardo de uma manifestação.

Saudações cordiais,

Profª. Me. K...
Pesquisadora

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com a pesquisadora, conforme o endereço abaixo:

Nome: K...

Endereço: Rua ...

Telefone: (67) 8...

e-mail: kesiamires@hotmail.com

Alguns dados pessoais foram omitidos aqui, neste trabalho.

ANEXO B

Projeto de Pesquisa e Estudos Estatísticos Avaliações em larga escala e sua repercussão em Mato Grosso do Sul – implicações das avaliações em larga escala sobre o “currículo ensinado” e práticas docentes

Termo de consentimento livre esclarecido

Prezado(a) Professor(a),

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada “**Avaliações em larga escala e sua repercussão em Mato Grosso do Sul – implicações das avaliações em larga escala sobre o ‘currículo ensinado’ e práticas docentes**”, que está sendo desenvolvida pela pesquisadora Késia Caroline Ramires Neves, que faz doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática da Universidade Estadual de Maringá e é professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Ponta Porã.

O objetivo da pesquisa é identificar a relação entre as avaliações em larga escala realizadas no Estado de Mato Grosso do Sul com as práticas docentes.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos, ainda, que os dados do questionário serão utilizados somente para os fins desta pesquisa e serão tratados com o mais absoluto **sigilo e confidencialidade**, de modo a preservar a sua identidade. Os registros obtidos serão guardados pela pesquisadora pelo prazo de cinco (05) anos e depois incinerados.

Os benefícios esperados são indiretos, ou seja, por meio da análise das respostas ao questionário, obteremos indicadores que nos auxiliarão a compreender a relação entre as avaliações em larga escala realizadas no Estado de Mato Grosso do Sul com as práticas docentes. Desse modo, o benefício relacionado à sua participação será o de contribuir para um melhor entendimento das questões curriculares que se modificaram após a implementação dos sistemas avaliativos em larga escala.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar no endereço abaixo. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada e entregue a você.

Eu,

(nome por extenso do sujeito de pesquisa) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela professora: Me. Késia Caroline Ramires Neves.

_____ Data:
Assinatura do respondente

Eu, Késia Caroline Ramires Neves, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supranominado.

_____ Data:
Assinatura da pesquisadora

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com a pesquisadora, conforme o endereço abaixo: (...)

1. Sexo:
- | | | | |
|----------------------------|------------|----------------------------|-----------|
| <input type="checkbox"/> A | Masculino. | <input type="checkbox"/> B | Feminino. |
|----------------------------|------------|----------------------------|-----------|
2. Idade:
- | | | | |
|----------------------------|------------------|----------------------------|------------------|
| <input type="checkbox"/> A | Até 24 anos. | <input type="checkbox"/> D | De 40 a 49 anos. |
| <input type="checkbox"/> B | De 25 a 29 anos. | <input type="checkbox"/> E | De 50 a 54 anos. |
| <input type="checkbox"/> C | De 30 a 39 anos. | <input type="checkbox"/> F | 55 anos ou mais. |
3. Qual o seu nível de escolaridade (até a graduação)?
- | | |
|----------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> A | Ensino Técnico. |
| <input type="checkbox"/> B | Pedagogia. |
| <input type="checkbox"/> C | Pedagogia incompleto . |
| <input type="checkbox"/> D | Matemática – licenciatura. |
| <input type="checkbox"/> E | Matemática – licenc. incompleta . |
| <input type="checkbox"/> F | Escola Normal Superior. |
| <input type="checkbox"/> G | Letras – licenciatura. |
| <input type="checkbox"/> H | Letras – licenc. incompleta . |
| <input type="checkbox"/> I | Ensino Superior – outros. |
4. Há quantos anos você obteve o nível de escolaridade assinalado anteriormente?
- | | | | |
|----------------------------|------------------|----------------------------|------------------|
| <input type="checkbox"/> A | 2 anos ou menos. | <input type="checkbox"/> D | De 15 a 20 anos. |
| <input type="checkbox"/> B | De 3 a 7 anos. | <input type="checkbox"/> E | Mais de 20 anos. |
| <input type="checkbox"/> C | De 8 a 14 anos. | <input type="checkbox"/> F | Outro. |
5. De que forma você realizou o curso superior?
- | | | | |
|----------------------------|-----------------|----------------------------|----------------|
| <input type="checkbox"/> A | Presencial. | <input type="checkbox"/> C | À distância. |
| <input type="checkbox"/> B | Semipresencial. | <input type="checkbox"/> D | Não se aplica. |
6. Indique a modalidade de cursos de pós-graduação de mais alta titulação que você possui.
- | | |
|----------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> A | Aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas). |
| <input type="checkbox"/> B | Especialização (mínimo de 360 horas). |
| <input type="checkbox"/> C | Mestrado. |
| <input type="checkbox"/> D | Doutorado. |
| <input type="checkbox"/> E | Não fiz ou não completei curso algum. |
7. Indique qual a área temática do curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui.
- | | |
|----------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> A | Educação, enfatizando alfabetização. |
| <input type="checkbox"/> B | Educaç., enfatizando linguística e/ou letramento. |
| <input type="checkbox"/> C | Educação, enfatizando educação matemática. |
| <input type="checkbox"/> D | Educação, enfatizando gestão escolar. |
| <input type="checkbox"/> E | Educação, enfatizando avaliação escolar. |
| <input type="checkbox"/> F | Educação indígena. |
| <input type="checkbox"/> G | Educação na fronteira. |
| <input type="checkbox"/> H | Educação – outras ênfases. |
| <input type="checkbox"/> I | Outras áreas que não a Educação. |
8. Há quanto tempo leciona para o Ensino Fundamental?
- | | | | |
|----------------------------|------------------|----------------------------|------------------|
| <input type="checkbox"/> A | Menos de 2 anos. | <input type="checkbox"/> D | De 10 a 15 anos. |
| <input type="checkbox"/> B | De 2 a 5 anos. | <input type="checkbox"/> E | De 15 a 20 anos. |
| <input type="checkbox"/> C | De 5 a 10 anos. | <input type="checkbox"/> F | Mais de 20 anos. |
9. Em quantas escolas você trabalha?
- | | | | |
|----------------------|-----------|----------------------|-----------|
| <input type="text"/> | Públicas. | <input type="text"/> | Privadas. |
|----------------------|-----------|----------------------|-----------|
10. Qual a média do número de alunos matriculados em sua(s) turma(s)?
- | | | | |
|----------------------|-------------------|----------------------|-------------------|
| <input type="text"/> | Escolas públicas. | <input type="text"/> | Escolas privadas. |
|----------------------|-------------------|----------------------|-------------------|

11. Para qual ano escolar você mais lecionou nos últimos 5 anos (ou menos)?
- ANOS ESCOLARES:**
- | | | | |
|----------------------------|---------|----------------------------|---------|
| <input type="checkbox"/> A | 1º ano. | <input type="checkbox"/> F | 6º ano. |
| <input type="checkbox"/> B | 2º ano. | <input type="checkbox"/> G | 7º ano. |
| <input type="checkbox"/> C | 3º ano. | <input type="checkbox"/> H | 8º ano. |
| <input type="checkbox"/> D | 4º ano. | <input type="checkbox"/> I | 9º ano. |
| <input type="checkbox"/> E | 5º ano. | | |
12. Foi de sua preferência lecionar mais vezes para esse ano escolar?
- | | | | |
|----------------------------|------|----------------------------|------|
| <input type="checkbox"/> A | Sim. | <input type="checkbox"/> B | Não. |
|----------------------------|------|----------------------------|------|
13. Durante os últimos 5 anos (ou menos), você trocou o ano escolar que lecionava?
- | | | | |
|----------------------------|------|----------------------------|------|
| <input type="checkbox"/> A | Sim. | <input type="checkbox"/> B | Não. |
|----------------------------|------|----------------------------|------|
14. A troca de ano escolar foi motivada por:
- | | |
|----------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> A | Escolha própria; sem motivo específico. |
| <input type="checkbox"/> B | Desgaste da série em que lecionava. |
| <input type="checkbox"/> C | Imposição da escola. |
| <input type="checkbox"/> D | Dificuldades de lecionar na série em que estava. |
| <input type="checkbox"/> E | Porque a turma seria avaliada pelo governo. |
| <input type="checkbox"/> F | Mudança de escola. |
| <input type="checkbox"/> G | Outros motivos. |
15. Para qual (ou quais) ano(s) escolar(es) você leciona atualmente?
- | | | | |
|----------------------------|---------|----------------------------|---------|
| <input type="checkbox"/> A | 1º ano. | <input type="checkbox"/> F | 6º ano. |
| <input type="checkbox"/> B | 2º ano. | <input type="checkbox"/> G | 7º ano. |
| <input type="checkbox"/> C | 3º ano. | <input type="checkbox"/> H | 8º ano. |
| <input type="checkbox"/> D | 4º ano. | <input type="checkbox"/> I | 9º ano. |
| <input type="checkbox"/> E | 5º ano. | | |
16. Você já lecionou para alguma turma que foi avaliada por instituições externas à escola?
- | | | | |
|----------------------------|------|----------------------------|------|
| <input type="checkbox"/> A | Sim. | <input type="checkbox"/> B | Não. |
|----------------------------|------|----------------------------|------|
- Caso tenha respondido "NÃO", passe para a questão 40.**
17. Para quantas turmas você lecionou que participou de avaliação externa?
-
18. Qual (quais) foi (foram) a(s) avaliação(ões) externa(s) realizada(s) na época?
- | | | | |
|----------------------------|----------------------|----------------------------|-------------------|
| <input type="checkbox"/> A | SAEMS. | <input type="checkbox"/> F | Pisa. |
| <input type="checkbox"/> B | Provinha Brasil. | <input type="checkbox"/> G | Avaliação – SAEB. |
| <input type="checkbox"/> C | ANA. | <input type="checkbox"/> H | ENEM. |
| <input type="checkbox"/> D | Prova Brasil. | <input type="checkbox"/> I | Outra. |
| <input type="checkbox"/> E | Avaliação municipal. | | |
19. Caso você tenha marcado mais de uma avaliação na questão anterior, escreva abaixo a que mais lhe forneceu informações para que fosse realizada. Caso tenha marcado apenas uma, repita o nome dela abaixo.
-
- Até a questão 39 trataremos dessa avaliação externa que você citou na questão 19.**

20. Qual era o ano escolar da turma que participou dessa avaliação externa citada na questão 19?

A	1º ano.	F	6º ano.
B	2º ano.	G	7º ano.
C	3º ano.	H	8º ano.
D	4º ano	I	9º ano.
E	5º ano		

21. Em que ano foi essa avaliação?

A	2005	F	2010
B	2006	G	2011
C	2007	H	2012
D	2008	I	2013
E	2009	J	2014

De acordo com o tipo de informações/orientações **prévias** que você recebeu para que seus alunos realizassem essa avaliação externa, marque uma opção para cada uma das expressões entre 22 a 26.

22. Sobre informações técnicas, tais como: tática para responder à prova ou como preencher um gabarito.

1	Não recebi informações.
2	Recebi informações superficiais.
3	Recebi informações suficientes.
4	Recebi informações detalhadas.
5	Recebi informações detalhadas e com ênfase.

23. Sobre informações preparatórias, tais como: treinamento dos conteúdos com os alunos.

1	Não recebi informações.
2	Recebi informações superficiais.
3	Recebi informações suficientes.
4	Recebi informações detalhadas.
5	Recebi informações detalhadas e com ênfase.

24. Informações sobre os conteúdos que são cobrados nessa avaliação.

1	Não recebi informações sobre isso.
2	Recebi informações superficiais.
3	Recebi informações suficientes.
4	Recebi informações detalhadas.
5	Recebi informações detalhadas e com ênfase.

25. Informações sobre métodos de ensino mais voltados a esse modelo de avaliação.

1	Não recebi informações sobre isso.
2	Recebi informações superficiais.
3	Recebi informações suficientes.
4	Recebi informações detalhadas.
5	Recebi informações detalhadas e com ênfase.

26. Informações sobre como elaborar provas que se assemelhem às das avaliações externas.

1	Não recebi informações sobre isso.
2	Recebi informações superficiais.
3	Recebi informações suficientes.
4	Recebi informações detalhadas.
5	Recebi informações detalhadas e com ênfase.

27. Caso tenha respondido que recebeu informações sobre método(s) de ensino e sobre como elaborar provas, qual(is) foi(ram) esse(s) método(s) de ensino e qual foi o modelo de prova, respectivamente?

28. De acordo com as respostas 22 a 26, quem foi(foram) o(s) responsável(is) pelas orientações **prévias** fornecidas?

A	Funcionários do governo municipal.
B	Funcionários do governo estadual.
C	Funcionários do governo federal.
D	Funcionários de empresa privada.
E	Colegas professores da escola.
F	Gestor da escola.

29. Você recebeu informações sobre o **resultado** da turma que realizou a avaliação externa citada na questão 19?

A	Sim.	B	Não.
---	------	---	------

Caso tenha respondido "NÃO", passe para a questão 42.

30. Os **resultados** divulgados por essa avaliação externa (citada na questão 19) foram:

A	imediatos.
B	quase imediatos.
C	em um prazo aceitável.
D	tardios.

De acordo com as informações que você recebeu, **após a realização** dessa avaliação externa, marque uma opção para cada uma das expressões entre 31 a 39.

31. Informações sobre a nota dos alunos.

1	Não recebi informações sobre isso.
2	Recebi informações superficiais.
3	Recebi informações suficientes.
4	Recebi informações detalhadas.
5	Recebi informações detalhadas e com ênfase.

32. Informações sobre a nota da escola.

1	Não recebi informações sobre isso.
2	Recebi informações superficiais.
3	Recebi informações suficientes.
4	Recebi informações detalhadas.
5	Recebi informações detalhadas e com ênfase.

33. Informações para aperfeiçoar o trabalho docente para preparar melhor os alunos para esse tipo de avaliação.

1	Não recebi informações sobre isso.
2	Recebi informações superficiais.
3	Recebi informações suficientes.
4	Recebi informações detalhadas.
5	Recebi informações detalhadas e com ênfase.

34. Informações sobre os conteúdos que os alunos não atingiram nível mínimo de aprendizado.

- | | |
|---|---|
| 1 | Não recebi informações sobre isso. |
| 2 | Recebi informações superficiais. |
| 3 | Recebi informações suficientes. |
| 4 | Recebi informações detalhadas. |
| 5 | Recebi informações detalhadas e com ênfase. |

35. Informações sobre como preparar a escola para as próximas avaliações externas.

- | | |
|---|---|
| 1 | Não recebi informações sobre isso. |
| 2 | Recebi informações superficiais. |
| 3 | Recebi informações suficientes. |
| 4 | Recebi informações detalhadas. |
| 5 | Recebi informações detalhadas e com ênfase. |

36. Informações sobre o aspecto socioeconômico dos alunos, identificado em dados estatísticos.

- | | |
|---|---|
| 1 | Não recebi informações sobre isso. |
| 2 | Recebi informações superficiais. |
| 3 | Recebi informações suficientes. |
| 4 | Recebi informações detalhadas. |
| 5 | Recebi informações detalhadas e com ênfase. |

37. Informações sobre as respostas declaradas pelos professores.

- | | |
|---|---|
| 1 | Não recebi informações sobre isso. |
| 2 | Recebi informações superficiais. |
| 3 | Recebi informações suficientes. |
| 4 | Recebi informações detalhadas. |
| 5 | Recebi informações detalhadas e com ênfase. |

38. Informações sobre os aspectos físicos da escola, identificados pelo questionário da avaliação.

- | | |
|---|---|
| 1 | Não recebi informações sobre isso. |
| 2 | Recebi informações superficiais. |
| 3 | Recebi informações suficientes. |
| 4 | Recebi informações detalhadas. |
| 5 | Recebi informações detalhadas e com ênfase. |

39. De acordo com as respostas 31 a 39, quem foi(foram) o(s) responsável(is) pelas informações **pós-avaliação**?

- | | |
|---|---|
| A | Funcionários do governo municipal. |
| B | Funcionários do governo estadual. |
| C | Funcionários do governo federal. |
| D | Funcionários de empresa privada. |
| E | Colegas professores da escola que trabalhava. |
| F | Gestor da escola que trabalhava. |

40. Na escola que você trabalha atualmente, têm ocorrido processos de avaliações externas (p.a.e.) governamentais?

Instrução: para responder, dê preferência à escola em que você trabalha a qual ocorrem p.a.e.. Caso trabalhe em uma única escola e ela não realiza esse tipo de processo, marque "Não".

- | | |
|---|---|
| A | SIM, e nessa escola tenho turmas sendo avaliadas por esse tipo de processo. |
| B | SIM, mas nessa escola não tenho turmas sendo avaliadas por esse tipo de processo. |
| C | Não. |

41. Em que medida você situa a sua responsabilidade para que os alunos de sua escola tenham bons resultados em avaliações externas (**atenção: leia as alternativas antes de responder**)?

- | | |
|---|---|
| A | Não leciono para turmas que participam de avaliações externas e, portanto, a minha responsabilidade é pouca nesse processo. |
| B | Não leciono para turmas que participam de avaliações externas, mas sou um dos professores que contribuem para a formação das turmas que farão parte desse processo e, portanto, sinto-me responsável pelos resultados dos alunos. |
| C | Leciono para turmas que participam de avaliações externas e, portanto, minha responsabilidade é muito grande nesse processo. |
| D | Leciono para turmas que participam de avaliações externas, entretanto, como o resultado diz respeito à escola, não tenho muita responsabilidade nesse processo. |

42. Caso tenha respondido "SIM" na questão 40, a(s) avaliação(ões) externa(s) a que você se refere é(são):

- | | | | |
|---|----------------------|---|-------------------|
| A | SAEMS. | F | Pisa. |
| B | Provinha Brasil. | G | Avaliação – SAEB. |
| C | ANA. | H | ENEM. |
| D | Prova Brasil. | I | Outra. |
| E | Avaliação municipal. | | |

43. Dentre as avaliações marcadas anteriormente, qual delas tem maior repercussão na escola em que você trabalha?

Instrução: Para responder as próximas questões, considere a mesma ESCOLA que você pensou para a questão 40. Iremos nos referir a ESSA escola com letra maiúscula.

44. NESSA ESCOLA que você trabalha, há discussões sobre as avaliações externas?

- | | | | |
|---|------|---|------|
| A | Sim. | B | Não. |
|---|------|---|------|

Caso tenha respondido "NÃO", passe para a questão 50.

45. Com que frequência são realizadas as discussões sobre avaliações externas NESSA ESCOLA?

- | | |
|---|--------------------------------------|
| A | São frequentes (1 vez ao mês). |
| B | São periódicas (1 vez por bimestre). |
| C | São raríssimas (1 vez ao ano). |

46. De acordo com as discussões sobre avaliações externas que ocorrem NESSA ESCOLA, marque apenas uma opção.

- | | |
|---|--|
| A | São discussões relevantes e tenho participado sempre. |
| B | São discussões relevantes, porém, não tenho participado. |
| C | São discussões irrelevantes, mas participo de todas. |
| D | São discussões irrelevantes e não participo de mais nenhuma. |

47. Indique o(s) assunto(s) mais colocado(s) em pauta nessas discussões, que diz(em) respeito às avaliações externas?

48. Nas discussões que ocorrem NESSA ESCOLA, sobre as avaliações externas, como você participa das reuniões?

A	Apenas ouço.
B	Ouçó e contribuo com as ideias.
C	Somos convidados a ouvir.
D	Somos convidados a ouvir e contribuir.

49. NESSA ESCOLA, as discussões sobre as avaliações externas, reúnem (**atenção:** leia essas alternativas antes de responder):

A	Apenas os professores das disciplinas em que os alunos são avaliados.
B	Professores de todas as disciplinas.
C	Apenas os professores das disciplinas em que os alunos são avaliados mais um instrutor ou técnico que promove as discussões.
D	Professores de todas as disciplinas em que os alunos são avaliados mais um instrutor ou técnico que promove as discussões.
E	Apenas os professores das disciplinas em que os alunos são avaliados mais um instrutor ou técnico que promove as discussões e mais o gestor da escola.
F	Professores de todas as disciplinas em que os alunos são avaliados mais um instrutor ou técnico que promove as discussões e mais o gestor da escola.
G	Ainda não temos quem nos oriente sobre essas avaliações.

50. Ainda considerando a ESCOLA da questão 40, que tipo de informação você poderia dizer sobre a participação DESSA escola em processos de avaliação externa (que vem sendo aplicados a essa escola)?

A	A escola iniciou agora sua participação nesse tipo de processo.
B	A escola participa desses processos por determinação do MEC ou do Estado.
C	A escola participa desses processos porque os entende como uma forma de avaliar o trabalho docente.
D	A escola participa desses processos porque os entende como uma forma de avaliar o trabalho prestado pela escola.
E	A escola participa desses processos porque eles contribuem fortemente com a educação.
F	A gestão da escola tem acompanhado diretamente o rendimento dos alunos e adotado ações intensivas para que os resultados melhorem cada vez mais.
G	Não tenho nada a informar, pois nessa escola não sou o funcionário responsável que trata sobre o assunto.

51. Tendo em vista a contribuição que as orientações das avaliações externas podem acarretar a sua prática docente, em qual etapa de processamento dessas avaliações você participa?

Instrução: você pode marcar mais de uma alternativa.

A	Participo na divulgação das datas dessas avaliações.
B	Participo preparando os alunos para essas avaliações.
C	Participo escolhendo conteúdos e métodos para preparar os alunos para essas avaliações.
D	Participo na readaptação do projeto pedagógico da escola para atender às expectativas dessas avaliações.
E	Participo opinando na participação ou não da escola em uma próxima avaliação externa.
F	Participo na aplicação das avaliações externas.
G	Participo na divulgação dos resultados dessas avaliações.
H	Participo levando as orientações recebidas para a minha prática de trabalho.
I	Participo acatando orientações da gestão porque entendo que escola procura adotar o melhor caminho para o funcionamento escolar.

52. Caso alguma das avaliações externas abaixo esteja respaldando sua prática docente, indique a que mais tem lhe orientado.

A	SAEMS.	F	Pisa.
B	Provinha Brasil.	G	Avaliação – SAEB.
C	ANA.	H	ENEM.
D	Prova Brasil.	I	Aval. Municipal.
E	Nenhuma delas me orienta.		

53. De acordo com a avaliação marcada anteriormente, indique o nível de mudança que essa avaliação tem influenciado a sua prática docente.

Pouca influência						Muita influência				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

54. A partir da atual situação em que as escolas, professores e alunos estão vivendo com os processos de avaliação externa, como você avalia a mudança da sua prática docente em relação a essas avaliações?

A	Tenho mudado facilmente minha prática.
B	Sou um professor flexível e, portanto, mudei facilmente minha prática docente por conta das avaliações externas.
C	Não mudo minha prática docente com facilidade. Avalio as condições de uma nova proposta e só depois modifico minha prática.
D	Acho difícil aos professores mudarem sua prática docente, pois não temos incentivo para isso.
E	Acho difícil mudar minha prática docente, pois ainda não tenho formação suficiente para isso.
F	Na escola em que trabalho não ocorrem avaliações externas e, portanto, não mudo minha prática docente por conta disso.

55. De que forma as avaliações externas influenciam a sua prática docente?

Instrução: você pode marcar mais de uma alternativa.

A	Elas apenas reorientam as datas do calendário escolar que, por sua vez, orienta as minhas aulas.
B	Apenas me orienta na preparação das aulas.
C	Orienta meu método de ensino.
D	Orienta os conteúdos que ministrarei com maior ênfase durante o ano da avaliação.
E	Tenho-me auto-avaliado mais frequentemente.
F	Tenho me cobrado constantemente pelo bom desempenho dos meus alunos.
G	Atualmente, tenho me recusado a lecionar para turmas que farão esse tipo de avaliação.
H	Dependendo dos resultados dessas avaliações, refaço as minhas aulas.
I	Procuro ler mais e também selecionar problemas semelhantes aos que são aplicados nessas avaliações.
J	Procuro estruturar minhas provas conforme o modelo de provas das avaliações externas.
K	Avalio mais a parte da matemática e/ou da língua portuguesa tendo em vista serem essas as matérias cobradas nas avaliações externas.
L	Não tive a iniciativa de mudar minha prática docente por conta dessas avaliações, pois espero obter mais informações sobre elas para tomar alguma decisão.
M	Sinto-me muito pressionado a mudar minha prática, mas ainda não o fiz; espero obter mais informações sobre isso que possam me apoiar em tal situação.

56. Ainda considerando a ESCOLA da questão 40, você recebe apoio da equipe pedagógica DESSA escola para realizar atividades que atendam às expectativas das avaliações externas?

A	Sim, sempre.
B	Sim, esporadicamente.
C	Sim, mas só quando eu solicito.
D	Ainda não precisei.
E	Não recebo apoio algum.

57. Você recebe algum material didático ou pedagógico sobre as avaliações externas que subsidia ou apóia sua prática docente?

A	Sim, sempre.
B	Sim, esporadicamente.
C	Sim, anualmente.
D	Ainda não recebi.
E	Recebi, mas não o utilizo.
F	Não recebi, mas achei pela internet.

58. Qual tipo de material de apoio você recebeu até agora para lhe instruir sobre as avaliações externas?

A	Recebi manuais impressos.
B	Tive acesso a manuais para fazer download.
C	Recebi documentos oficiais.
D	Recebi dados estatísticos via relatórios.
E	Não recebi material algum ainda.
F	Outro. Qual?

59. De acordo com o material didático (ou de apoio) sobre avaliações externas, o qual você tem (ou teve) acesso, você e seus colegas de área, analisaram do que se tratavam: as definições, as matrizes de referência e os descritores dessas avaliações?

A	Sim, totalmente.
B	Sim, parcialmente.
C	Não, mas pretendemos.
D	Ainda não tivemos a oportunidade.
E	Não julgamos necessário.

60. Qual(is) dos itens das avaliações externas, tais como: *definições, matrizes de referência e descritores*, você tem mais dúvida e/ou interesse de saber?

A	Gostaria de saber sobre os três itens, pois ainda não os compreendo.
B	Gostaria de saber um pouco mais sobre os três.
C	Gostaria de saber sobre as definições que alicerçam as avaliações externas.
D	Gostaria de saber sobre as matrizes de referência.
E	Gostaria de saber sobre os descritores.
F	Não tenho dúvidas sobre esses itens.
G	Não tenho interesse sobre esses itens.

61. Considerando os processos de avaliação externa vigentes e as alterações que podem causar à prática docente, marque apenas uma opção.

A	As avaliações externas são necessárias, mas discordo totalmente que estejam alterando as práticas docentes.
B	As avaliações externas são necessárias, mas discordo que estejam alterando as práticas docentes.
C	As avaliações externas são necessárias, mas não posso afirmar se estão realmente alterando as práticas docentes.
D	As avaliações externas são necessárias e concordo que estejam alterando as práticas docentes.
E	As avaliações externas são necessárias e concordo totalmente que estejam alterando as práticas docentes.

62. Em sua opinião, até que ponto o professor percebe o impacto das avaliações externas em sua prática docente?

A	O professor percebe claramente o impacto das avaliações externas em sua prática docente.
B	O professor percebe que há certo impacto das avaliações externas em sua prática docente.
C	O professor percebe vagamente o impacto das avaliações externas em sua prática docente.
D	O professor ainda não percebe o impacto das avaliações externas em sua prática docente.

63. De acordo com os textos explicativos sobre as avaliações externas, geralmente disponíveis na internet, a constituição dessas avaliações contou: com a contribuição de professores de vários seguimentos do país e com a mesclagem de currículos escolares de várias regiões. Sobre isso, qual sua opinião?

A	Discordo totalmente.
B	Discordo.
C	Indiferente.
D	Concordo.
E	Concordo totalmente.

Para responder as questões 64 a 68, leia-as com antecedência.

64. Na sua opinião, qual o maior impacto que as avaliações externas possam ter ocasionado à **aprendizagem dos alunos**?

65. Na sua opinião, qual o maior impacto que as avaliações externas possam ter ocasionado **ao trabalho docente**?

66. Na sua opinião, qual o maior impacto que as avaliações externas possam ter ocasionado **ao currículo escolar**?

67. Na sua opinião, qual o maior impacto que as avaliações externas possam ter ocasionado à **educação como um todo**?

68. O que você pode dizer sobre novas ideias e novas propostas que são apresentadas aos docentes sobre o tema "**avaliações externas**"?

69. Em suas aulas para alunos do Ensino Fundamental você adota algum livro didático?

A Sim. B Não.

Caso tenha respondido "NÃO", passe para a questão 71.

70. Ainda considerando a ESCOLA que você trabalha, pensada para a questão 40. Você participa da escolha do(s) livro(s) didático(s) adotado(s) NESSA escola?

A	Sim, sempre.
B	Sim, a maioria das vezes.
C	Sim, mas poucas vezes.
C	Não.

71. Tomando como referência a ESCOLA que você trabalha, pensada para a questão 40, selecione o item que mais norteia o processo de seleção e escolha dos livros didáticos NESSA escola.

Instrução: marque apenas uma opção.

A	Opinião do professor regente.
B	Decisão coletiva entre os professores da área.
C	Projeto Pedagógico da Escola.
D	Guia do Livro Didático/SEF/MEC.
E	Referenciais Curriculares do Estado / SED.
F	Abordagem metodológica proposta pelo livro.
G	Apresentação dos conteúdos.
H	Ementário do livro.
I	Contemplar conteúdos das avaliações externas vigentes.
J	Outra. Qual?

Instrução: continue levando em consideração a ESCOLA pensada para a questão 40.

72. O livro didático adotado NESSA escola atende aos objetivos de suas aulas?

A	Sim, totalmente.
B	Sim, parcialmente.
C	Não.

73. Você utiliza outro(s) recurso(s) didático(s) para sua prática docente?

A Sim. B Não.

Caso tenha respondido "NÃO", passe para a questão 75.

74. Em que você se baseia para a escolha de outros recursos didáticos?

A	Dificuldade de aprendizagem dos alunos identificada por mim durante as aulas.
B	Recomendações descritas por documentos oficiais.
C	Leituras de pesquisas acadêmicas.
D	Discussão com os colegas da mesma disciplina.
E	Ter conhecido outros recursos em cursos de formação continuada.
F	Sugestões da equipe pedagógica da escola.
G	Outros fatores.

De acordo com resultados de pesquisas acadêmicas, alguns subsídios exercem influência à prática docente. Tomando como referência a sua prática docente, indique a influência dos itens abaixo.

75. Livro didático.

Pouca influência					Muita influência					
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

76. Documentos oficiais / referenciais curriculares.

Pouca influência					Muita influência					
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

77. Manuais paradidáticos.

Pouca influência					Muita influência					
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

78. Referenciais específicos sobre avaliações externas.

Pouca influência					Muita influência					
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

79. Apostilas fornecidas em cursos de formação continuada.

Pouca influência					Muita influência					
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

80. Você participou, nos últimos dois anos, de alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento ou capacitação)?

A Sim. B Não.

Caso tenha respondido "NÃO", passe para a questão 84.

81. O curso de formação continuada que você participou foi oferecido por qual tipo de instituição?

A	Municipal.	D	Privada.
B	Estadual.	E	Outro.
C	Federal.	F	Caed.

82. Indique a temática discutida durante o curso.

A	Alfabetização (de jovens, adultos ou crianças).
B	Educação especial.
C	Educação indígena.
D	Educação na fronteira.
E	Metodologias de ensino em Língua Portuguesa.
F	Metodologias de ensino em Matemática.
G	Gestão escolar.
H	Avaliação de desempenho ou de rendimento.
I	Avaliação de aprendizagem.
J	Outras.
K	Outras áreas que não a Educação.

83. Você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada para a melhoria da sua prática na sala de aula?

A	Quase sempre.	C	Quase nunca.
B	Eventualmente.	D	Nunca.

84. Você toma como parâmetro as orientações curriculares de documentos oficiais para planejar sua forma de trabalho, tais como: orientações sobre os conteúdos, sobre práticas pedagógicas, educação ambiental, etc.?

A Sim. B Não.

85. Na sua opinião, hoje em dia, qual dos fatores abaixo mais influencia a seleção ou mudanças que podem haver na apresentação dos conteúdos que são ministrados nas escolas?

Instrução: marque apenas uma opção.

A	A atual situação da sociedade.
B	As prescrições de documentos oficiais.
C	Os resultados de pesquisas científicas.
D	Acordos estabelecidos durante reuniões com professores da região que trabalho.
E	As matrizes de referência e os descritores definidos pelas avaliações externas.
F	Outro fator. Qual?

86. E você? Tens costume de mudar a sua forma de ministrar os conteúdos escolares?

Instrução: marque apenas uma opção.

A	Sim, sempre mudo conforme os resultados obtidos pelos alunos em avaliações externas.
B	Sim, mudo conforme a meta que minha escola busca atingir nos processos avaliativos governamentais.
C	Sim, mudo conforme vejo as dificuldades dos alunos em relação aos conteúdos.
D	Sim, mudo conforme mudam as prescrições encaminhadas às escolas.
E	Não vejo necessidade de mudar a forma de apresentar os conteúdos, a menos que eu conheça um método diferente e mais instigante para os alunos.

Aqui finalizamos este questionário.

Gostaríamos de agradecer mais uma vez pela sua atenção e disposição para com nossa pesquisa.

Estamos, com isso, comprometendo-nos a contribuir com sua escola, com seu trabalho e com melhorias para a educação.

