



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

WALLACY CAMPOS PRADO

**ATITUDES DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PERANTE AS
AVALIAÇÕES EXTERNAS APLICADAS EM LARGA ESCALA: A
REALIDADE DO CONTEXTO CAPIXABA**

**Vitória
2023**



Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

WALLACY CAMPOS PRADO

**ATITUDES DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PERANTE AS
AVALIAÇÕES EXTERNAS APLICADAS EM LARGA ESCALA: A REALIDADE DO
CONTEXTO CAPIXABA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação, na área de concentração Educação, Formação Humana e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Wagner dos Santos

Vitória, 2023

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

P896a Prado, Wallacy Campos, 1994-
Atitudes dos docentes da educação básica perante as avaliações
externas aplicadas em larga escala : a realidade do contexto
capixaba / Wallacy Campos Prado. - 2023.
139 f. : il.

Orientador: Wagner dos Santos.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Professores - Atitudes. 2. Avaliação Educacional. 3. Política
de Avaliação. I. dos Santos, Wagner. II. Universidade Federal do
Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

WALLACY CAMPOS PRADO

**ATITUDES DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PERANTE AS
AVALIAÇÕES EXTERNAS APLICADAS EM LARGA ESCALA: A REALIDADE DO
CONTEXTO CAPIXABA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação, na área de concentração Educação, Formação Humana e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Wagner dos Santos

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Wagner dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)
Orientador

Profª. Dra. Silvana Ventrone
Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)

Prof. Dr. Felipe Rodrigues da Costa
Universidade de Brasília (UnB)

Prof. Dr. Denilson Junio Marques Soares
Instituto Federal de Minas Gerais (Ifmg)
Suplente

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por me proporcionar a oportunidade de vivenciar momentos tão maravilhosos na universidade, concedendo-me graças a cada semestre e fortalecendo-me com coragem diante dos desafios.

Aos meus pais, Isaias e Mariângela, e à minha irmã, Alice, que, mesmo morando em outro estado, me apoiaram sempre com amor e encorajamento. Eles foram o sólido alicerce de toda a minha formação acadêmica; sem eles teria sido impossível ter chegado até aqui.

Aos meus amigos de caminhada Denilson, Talita, Murilo, Zíbia, Daniela e Gabriel, que tornaram este processo mais leve e agradável. Em especial ao Denilson, um grande amigo que fiz durante a minha formação, pessoa por quem tenho profunda admiração e respeito e que se tornou uma inspiração e referência para mim.

Ao professor Dr. Wagner dos Santos, cuja orientação foi fundamental para a realização desta pesquisa. Seu comprometimento não apenas enriqueceu este estudo, mas também desempenhou um papel importante no meu desenvolvimento acadêmico e profissional.

Aos professores que compuseram a banca, Dra. Silvana Ventorim, Dr. Felipe Rodrigues da Costa e Dr. Denilson Junio Marques Soares, pelas contribuições de grande relevância e pela disponibilidade em colaborar com esta pesquisa.

Aos membros do Proreitoria, expressei minha gratidão pelo acolhimento e companheirismo. Agradeço pelas conversas significativas, pelo constante compartilhamento de conhecimento, pela colaboração em nossas tarefas conjuntas e pelos momentos de descontração que fortaleceram nossos laços.

Agradeço à Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo pelo apoio fundamental concedido ao desenvolvimento desta pesquisa, demonstrando confiança no seu propósito e contribuindo significativamente para o seu avanço.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Espírito Santo (Fapes), pela concessão de bolsa durante o período do Mestrado.

Quero respirar o ar de um novo lar

E avistar outras colinas

Que conspirariam contra o que já vi

Das paisagens conhecidas

Os Arrais

RESUMO

O propósito deste estudo consistiu em analisar as atitudes dos professores da rede estadual de educação básica do Espírito Santo em relação às avaliações externas aplicadas em larga escala. A pesquisa buscou responder a esta questão norteadora: Como os professores dessa rede percebem, sentem e se comportam diante das avaliações externas em larga escala e de que forma essas atitudes se relacionam com suas condições de trabalho? Para isso, teve como objetivo geral analisar as atitudes dos professores da educação básica em relação às avaliações externas aplicadas em larga escala no contexto do Espírito Santo. A pesquisa assumiu como perspectiva epistemológica a teoria das atitudes proposta por Eagly e Chaiken (1993), associada à teoria clássica tricomponente das atitudes de Rosenberg e Hovland (1960). Metodologicamente assumiu uma abordagem quali-quantitativa, quantitativa e não experimental, com abordagem instrumental (Carretero-Dios & Pérez, 2007), utilizando um delineamento transversal através da aplicação da Escala de Atitudes perante Avaliações Externas em larga escala a 405 professores vinculados à Secretaria de Educação do Estado. A análise dos escores da escala foi conduzida por meio de estatísticas descritivas no cálculo de média, desvio padrão e coeficiente de variação. Além disso, foram realizadas análises inferenciais para explorar as hipóteses propostas, examinando a relação entre as atitudes e as condições de trabalho docente. Os resultados revelaram a natureza avaliadora do Estado, com uma extensa agenda de avaliações que tem impactado a prática docente, sobretudo considerando como o Estado adota políticas de responsabilização dos profissionais da educação. As diferenças de atitude entre professores temporários e efetivos, bem como entre docentes de diversas áreas do conhecimento, foram notáveis, enquanto não foram observadas diferenças significativas relacionadas à carga horária. Além disso, a análise em consonância com a legislação revelou discrepâncias nas percepções dos professores, apontando divergências nas concepções de avaliação, o que demonstra a necessidade de reestruturação das políticas de avaliação no Estado do Espírito Santo.

Palavras-chave: Atitudes de professores. Avaliações Externas. *Accountability* Escolar.

ABSTRACT

The aim of this study was to analyze the attitudes of teachers in the public education system of the state of Espírito Santo towards large-scale external assessments. The study aimed to answer this key question: How do teachers in this network see, feel and behave in relation to large-scale external assessments, and how are these attitudes related to their working conditions? In order to achieve this, the general objective was to analyze the attitudes of primary school teachers towards large-scale external assessments in the context of the state of Espírito Santo. Concerning epistemological perspective this investigation assumed the theory of attitudes, proposed by Eagly and Chaiken's (1993), associated with the classic tri-component theory of attitudes by Rosenberg and Hovland (1960). Methodologically a qualitative-quantitative, quantitative and non-experimental approach was applied using an instrumental framework (Carretero-Dios & Pérez, 2007), using a cross-sectional design in which the Attitudes Toward Large-Scale External Assessments Scale was administered to 405 teachers from the State Department of Education. Scale scores were analysed using descriptive statistics, including mean, standard deviation and coefficient of variation. Additionally, inferential analyses were conducted to examine the proposed hypotheses and to investigate the relationship between teachers' attitudes and working conditions. The findings reveal the evaluative nature of the state, characterized by a comprehensive assessment agenda that has had a significant impact on classroom practice, particularly within the context of state policies that hold education professionals accountable. Significant differences in attitude were found between fixed-term and permanent teachers and between teachers from different fields of knowledge, while no significant differences were found in workload. In addition, an analysis aligned with legislation revealed discrepancies in teachers' perceptions, indicating different approaches to evaluation and highlighting the need to restructure evaluation policies in the state of Espírito Santo.

Keywords: Teacher attitudes. External assessments. School accountability.

RESUMEN

El propósito de este estudio fue analizar las actitudes de los profesores de la red estatal de educación básica de Espírito Santo hacia las evaluaciones externas de gran escala. La investigación buscó responder a la siguiente pregunta guía: ¿Cómo perciben, sienten y se comportan los profesores de esta red frente a las evaluaciones externas de gran escala, y cómo se relacionan estas actitudes con sus condiciones laborales? Con este fin, se propuso como objetivo general analizar las actitudes de los profesores de educación básica hacia las evaluaciones externas de gran escala en el contexto de Espírito Santo. El estudio adoptó como perspectiva epistemológica la teoría de actitudes propuesta por Eagly y Chaiken (1993), asociada a la teoría clásica tricomponente de actitudes de Rosenberg y Hovland (1960). Metodológicamente, se empleó un enfoque cuali-cuantitativo, cuantitativo y no experimental, con un enfoque instrumental (Carretero-Dios & Pérez, 2007), utilizando un diseño transversal a través de la aplicación de la Escala de Actitudes hacia Evaluaciones Externas de Gran Escala a 405 profesores vinculados a la Secretaría de Educación del Estado. El análisis de los puntajes de la escala se realizó mediante estadísticas descriptivas, incluyendo media, desviación estándar y coeficiente de variación. Además, se llevaron a cabo análisis inferenciales para explorar las hipótesis planteadas, examinando la relación entre las actitudes y las condiciones laborales del profesorado. Los resultados revelaron la naturaleza evaluativa del Estado, con una amplia agenda de evaluaciones que han impactado la práctica docente, especialmente considerando la adopción de políticas estatales de responsabilidad de los profesionales de la educación. Se observaron diferencias de actitud entre profesores temporales y permanentes, así como entre docentes de diferentes áreas de conocimiento, aunque no se encontraron diferencias significativas relacionadas con la carga horaria. Además, el análisis en consonancia con la legislación reveló discrepancias en las percepciones de los profesores, señalando divergencias en las concepciones de evaluación, lo que subraya la necesidad de reestructurar las políticas de evaluación en el Estado de Espírito Santo.

Palabras clave: Actitudes de los profesores. Evaluaciones externas. Rendición de cuentas escolar.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Avaliações do Sistema Capixaba de Avaliação da Educação Básica (Sicaeb)	31
Figura 2 - Scree Plots da Análise Paralela	43
Figura 3 - Método Hull	43
Figura 4 - Distribuição das respostas no item 5 “ <i>Têm impacto na seleção dos conteúdos ensinados na escola</i> ”	51
Figura 5 - Distribuição das respostas no item 12 “ <i>São instrumentos eficientes para promover bonificações financeiras aos profissionais da educação</i> ”	52
Figura 6 - Distribuição das respostas no item 14 “ <i>Anseio por conhecer os seus resultados</i> ”	54
Figura 7 - Distribuição das respostas no item 18 “ <i>Sinto que meus conhecimentos são valorizados por elas</i> ”	55
Figura 8 - Distribuição das respostas no item 26 “ <i>Recomendo a participação nessas avaliações</i> ”	57
Figura 9 - Distribuição das respostas no item 30 “ <i>Participo de formação específica para uma melhor utilização dos seus resultados</i> ”	58
Figura 10 - Calendário de Avaliações Externas no Espírito Santo 2023	91
Figura 11 - Distribuição das respostas no item 1 “ <i>Avaliam adequadamente a qualidade do ensino e da aprendizagem</i> ”	124
Figura 12 - Distribuição das respostas no item 2 “ <i>Constituem o principal instrumento de monitoramento da efetividade de políticas educacionais</i> ”	124
Figura 13 - Distribuição das respostas no item 3 “ <i>Cumprem satisfatoriamente o propósito de medir os níveis de aprendizagem dos alunos</i> ”	125
Figura 14 - Distribuição das respostas no item 4 “ <i>São úteis para selecionar adequadamente estudantes para outras etapas/níveis de ensino</i> ”	125
Figura 15 - Distribuição das respostas no item 5 “ <i>Têm impacto na seleção dos conteúdos ensinados na escola</i> ”	126
Figura 16 - Distribuição das respostas no item 6 “ <i>Medem adequadamente o nível de conhecimento dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</i> ”	126
Figura 17 - Distribuição das respostas no item 7 “ <i>Suas matrizes curriculares conferem igual valor a todos os conhecimentos previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</i> ”	127

Figura 18 - Distribuição das respostas no item 8 “ <i>Permite a análise dos aspectos sociais e culturais dos alunos</i> ”	127
Figura 19 - Distribuição das respostas no item 9 “ <i>São instrumentos necessários para reduzir as desigualdades educacionais</i> ”	128
Figura 20 - Distribuição das respostas no item 10 “ <i>São importantes instrumentos de prestação de contas à sociedade</i> ”	128
Figura 21 - Distribuição das respostas no item 11 “ <i>São importantes instrumentos de monitoramento da prática docente</i> ”	129
Figura 22 - Distribuição das respostas no item 12 “ <i>São instrumentos eficientes para promover bonificações financeiras aos profissionais da educação</i> ”	129
Figura 23 - Distribuição das respostas no item 13 “ <i>Tenho apreço por esse tipo de avaliação</i> ”	130
Figura 24 - Distribuição das respostas no item 14 “ <i>Anseio por conhecer os seus resultados</i> ”	130
Figura 25 - Distribuição das respostas no item 15 “ <i>Confio em seus resultados</i> ”	131
Figura 26 - Distribuição das respostas no item 16 “ <i>Confio nas comparações entre escolas/estudantes que são feitas a partir delas</i> ”	131
Figura 27 - Distribuição das respostas no item 17 “ <i>Confio nas certificações de conclusão de um nível/etapa de ensino que são realizadas a partir delas</i> ”	132
Figura 28 - Distribuição das respostas no item 18 “ <i>Sinto que meus conhecimentos são valorizados por elas</i> ”	132
Figura 29 - Distribuição das respostas no item 19 “ <i>Percebo que a disciplina que leciono é valorizada por elas</i> ”	133
Figura 30 - Distribuição das respostas no item 20 “ <i>Gosto de orientar meu trabalho a partir dos seus resultados</i> ”	133
Figura 31 - Distribuição das respostas no item 21 “ <i>Planejo minhas aulas a partir dos seus resultados</i> ”	134
Figura 32 - Distribuição das respostas no item 22 “ <i>Incorporo seus resultados em minhas ações cotidianas na sala de aula</i> ”	134
Figura 33 - Distribuição das respostas no item 23 “ <i>Organizo o cronograma escolar para valorizar sua realização</i> ”	135
Figura 34 - Distribuição das respostas no item 24 “ <i>Priorizo o ensino dos conteúdos que são mais frequentes nessas avaliações</i> ”	135

Figura 35 - Distribuição das respostas no item 25 “ <i>Converso com estudantes sobre sua importância</i> ”	136
Figura 36 - Distribuição das respostas no item 26 “ <i>Recomendo a participação nessas avaliações</i> ”	136
Figura 37 - Distribuição das respostas no item 27 “ <i>Apresento um retorno (feedback) sobre os resultados obtidos em sala de aula</i> ”	137
Figura 38 - Distribuição das respostas no item 28 “ <i>Resolvo questões de avaliações anteriores em sala de aula</i> ”	137
Figura 39 - Distribuição das respostas no item 29 “ <i>Utilizo questões anteriores em minhas avaliações escolares (internas)</i> ”	138
Figura 40 - Distribuição das respostas no item 30 “ <i>Participo de formação específica para uma melhor utilização dos seus resultados</i> ”	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Escalas de Atitudes utilizadas em pesquisas na área da educação	20
Quadro 2 - Avaliações em larga escala no contexto capixaba de 2023	34
Quadro 3 - Componentes e itens da EAAE	41

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estatísticas descritivas obtidas pela aplicação da EAAE	47
Tabela 2 - Estatísticas descritivas dos itens do componente cognitivo	50
Tabela 3 - Estatísticas descritivas dos itens do componente afetivo	53
Tabela 4 - Estatísticas descritivas dos itens do componente comportamental	56
Tabela 5 - Estatísticas descritivas para vínculo de trabalho efetivo e temporário	81
Tabela 6 - Estatísticas descritivas para carga horária de trabalho	82
Tabela 7 - Estatísticas descritivas para áreas de conhecimento	84

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFD - Centro de Educação Física e Desportos

CAAE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CV - Coeficiente de Variação

E3AS - Escala de Atitudes dos Alunos Adolescentes em face da Sexualidade

EAAE - Escala de Atitudes perante as Avaliações Externas aplicadas em larga escala

EAAF - Escala de Atitudes em relação à Administração Financeira

EAEst - Escala de Atitude frente à Estatística

EAH-EES - Escala de Atitudes face à Homossexualidade – Versão para estudantes do Ensino Superior

EALDIS - Escala de Avaliação de Cursos de Licenciatura a Distância

EAPANE - Escala de Atitudes em Relação ao Ensino de Estatística

EARM - Escala de Atitudes em Relação à Matemática

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ERAS-Br - Escala de Atitudes em Relação à Leitura

Exeims-BC - Examen Estatal De Ingreso A Media Superior Baja California

FAPES – Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo

IDE – Indicador de Desenvolvimento das Escolas

Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IEE – Indicador de Esforço da Escola

ICD - Indicador de Contribuição de Desempenho

FVA - Fator de Valorização de Assiduidade

IMU – Índice de Merecimento da Unidade

IRE – Indicador do Resultado da Escola

MEC - Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU - Organização das Nações Unidas

Paebes - Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo

Paebes Alfa - Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo - Alfabetização

Pisa - *Programme for International Student Assessment*

Proteoria – Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física

Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica

Sedu – Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo

Sicaeb - Sistema Capixaba de Avaliação da Educação Básica

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
Questão norteadora e objetivos	22
Organização do estudo	23
CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE ESTUDO	25
1.1 Introdução	25
1.2 Percurso histórico da avaliação educacional	28
1.3 Avaliações em larga escala no contexto capixaba	31
1.4 Fundamentação teórica	35
1.5 Contexto de investigação, material e método	39
AS ATITUDES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESPÍRITO SANTO EM RELAÇÃO ÀS AVALIAÇÕES EXTERNAS	45
2.1 Introdução	45
2.2 Metodologia	46
2.3 Resultados	47
2.3.1 Resultados e análises estatísticas descritivas para escala geral e suas dimensões	47
2.3.2 Resultados e análises estatísticas descritivas para os itens da escala em suas respectivas dimensões	49
2.4 Discussão	58
2.4.1 A legislação coercitiva sobre o trabalho docente	58
2.4.2 O impacto das avaliações externas sobre os conteúdos a serem ensinados na escola	61
2.4.3 A falta de reconhecimento das experiências e saberes docentes	64
2.4.4 A política de bonificação por desempenho como estratégia de aderência nas políticas de avaliação	65
2.5 Considerações parciais	69

AS ATITUDES PERANTE AS AVALIAÇÕES EXTERNAS E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE	72
3.1 Introdução	72
3.2 Condições de trabalho docente	74
3.2.1 Natureza do vínculo de trabalho: efetivos e temporários	75
3.2.2 Jornada de trabalho	77
3.2.3 Área que leciona	78
3.3 Metodologia	79
3.4 Resultados	81
3.4.1 Resultados e análises estatísticas descritivas para natureza do vínculo de trabalho	81
3.4.2 Resultados e análises estatísticas descritivas para carga horária de trabalho	82
3.4.3 Resultados e análises estatísticas descritivas para a área que leciona	84
3.5 Discussão	86
3.5.1 As atitudes e a precarização do trabalho docente	87
3.5.2 Jornada de trabalho em prol das avaliações externas?	91
3.5.3 Área do conhecimento e espaços de disputas	95
3.6 Considerações parciais	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICE A - Distribuições das respostas para cada item da EAAE	124

INTRODUÇÃO

As avaliações externas aplicadas em larga escala, na educação contemporânea, desempenham um papel central no desenvolvimento de políticas públicas. Elas são concebidas e implementadas com o intuito de monitorar e medir o desempenho dos sistemas educacionais das escolas, dos professores e dos alunos. As políticas de avaliação educacional frequentemente estabelecem os critérios e padrões pelos quais o “sucesso” ou “insucesso” escolar são determinados, influenciando, assim, a alocação de recursos, a maneira como o ensino é ofertado, a carreira dos professores, o desenvolvimento dos estudantes e os rumos da educação.

Em um contexto nacional, as avaliações externas aplicadas em larga escala tornaram-se um instrumento político de monitoramento dos sistemas educacionais, sobretudo de responsabilização das escolas, dos educadores e dos estudantes, por meio dos resultados de tais avaliações. No estado do Espírito Santo, assim como em todo o país, essas avaliações exercem uma influência profunda e abrangente na educação básica. A presente dissertação assume como objeto de estudo as atitudes dos professores da educação básica do Espírito Santo perante as avaliações externas.

Neste estudo, investigaremos o que os docentes do estado do Espírito Santo pensam, sentem e como se comportam perante as políticas de avaliação que têm como centralidade as avaliações externas aplicadas em larga escala. Além disso, a pesquisa busca problematizar as implicações das políticas públicas de avaliação na carreira dos professores. Reconhecemos a importância de abordar esse tema a partir da perspectiva dos educadores, sujeitos que desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da educação e que, portanto, devem ser atores ativos na construção de uma cultura de avaliação educacional democrática.

A relevância acadêmica desse estudo está em contribuir com o debate sobre a temática sob a perspectiva das atitudes dos docentes perante as políticas de avaliação. Através de um levantamento preliminar da produção acadêmica sobre o tema, foi possível constatar que a maioria das pesquisas aborda o objeto da ótica da percepção, aspecto relacionado à cognição (Pinto, 2015; Siqueira, 2018; Vieira; Fernandes, 2011; Costa *et al.*, 2022; Liell; Bayer; Ledur, 2018; Sales; Fialho, 2020; Souza; Dias, 2021; Becher; Tomasi; Justo, 2018; Vasconcellos; Maurício, 2018). Assim, compreendemos que abordar o fenômeno da ótica das atitudes, no modelo tricomponente, que compreende aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais, dará

um olhar de diferentes dimensões do objeto, permitindo uma compreensão ampliada das atitudes dos docentes frente às políticas de avaliação.

Dessa forma, compreendemos que é de grande relevância acadêmica, social e política dar visibilidade às atitudes dos professores da educação básica do Espírito Santo frente a uma agenda estadual, nacional e internacional de políticas avaliação que têm como centralidade as avaliações externas.

As avaliações externas estão, de maneira direta ou indireta, impactando os rumos da escola, seja no redesenho dos currículos, no direcionamento da prática docente, na agenda do ano letivo, na bonificação e prêmios de incentivo, e outras políticas relacionadas a elas. Portanto, investigar as atitudes dos docentes coloca na centralidade do debate como as políticas de avaliação, fundamentadas na concepção da responsabilização, têm impactado a vida profissional dos professores e das instituições educativas e, no caso dessa pesquisa, a realidade capixaba.

Com uma breve pesquisa no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) sobre a temática, foi possível identificar 41 artigos. Para realizar a busca, utilizamos o descritor: *“escala de atitudes” AND (educação OR ensino)*. Filtramos a busca pelo recorte temporal de 2013-2023, periódicos revisados por pares e idioma em português.

Os artigos duplicados e os que não tinham enfoque na área da educação foram eliminados, resultando em 14 artigos. Com isso, através da leitura dos textos, sobretudo na sessão de metodologia, foi possível identificar nove escalas de atitudes e suas características, conforme apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Escalas de Atitudes utilizadas em pesquisas na área da educação

Nome da escala	Autor(es) da escala	Descrição
Escala de Atitude frente à Estatística (EAEst)	Aline Giovana Sarti, Claudette Maria Medeiros Vendramini e Camila Cardoso Camilo.	A EAEst é uma escala de 24 itens no modelo tridimensional (cognitivo, afetivo, comportamental), cujo objetivo é avaliar as atitudes de estudantes do ensino superior em relação à disciplina de estatística.
Escala de Atitudes em Relação à Leitura (ERAS-Br)	Lara Carolina de Almeida, Altemir José Gonçalves Barbosa e Márcia Maria Peruzzi Elia da Mota.	A ERAS-Br é uma versão adaptada da ERAS (Mckenna; Kear, 1990) para a realidade brasileira. A escala possui 20 itens, cujo objetivo é medir as atitudes de estudantes em relação à leitura.
Escala de Atitudes em Relação à Matemática (EARM)	Márcia Regina Ferreira de Brito.	A Escala de Atitudes contém 21 itens da dimensão afetiva, do tipo Likert que objetiva avaliar a autopercepção do desempenho em matemática. A escala original foi elaborada por Aiken Jr. e Dreger (1961), portanto, adaptada e validada por Brito (1996) para o contexto brasileiro.
Escala de Atitudes em Relação ao Ensino de Estatística (EAPANE)	Ailton Paulo de Oliveira Júnior e Márcia Lopes Vieira.	A EAPANE foi adaptada da Escala de Atitudes de Professores em relação ao Ensino da Estatística – EAPE de Oliveira Júnior e Moraes (2009). A escala contém 35 itens, no modelo tripartido do tipo Likert, com o objetivo de avaliar as atitudes dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
Escala de Atitudes dos Alunos Adolescentes em face da Sexualidade (E3AS).	Teresa Madalena Kraus Brincheiro Hüttel Barros, Sônia Isabel Horta Salvo Moreira de Almeida Ramalho, Clementina Maria Gomes de Oliveira Gordo, João Manuel Graça Frade, Alexandra Luzc, Pascoal Moleiro e Maria dos Anjos Coelho Rodrigues Dixe.	A E3AS é uma escala construída com 34 itens distribuídos em cinco fatores relacionados às questões da sexualidade. É uma escala do tipo Likert com cinco pontos. O objetivo do instrumento é medir as atitudes de alunos adolescentes frente à sexualidade.
Escala de Atitudes face à Homossexualidade – Versão para estudantes do Ensino Superior (EAH-EES).	Cristiana Pereira de Carvalho, Maria do Rosário Moura Pinheiro, Daniela Lopes Martins, Ana Filipa Simões e Maria de Jesus Maceiras.	A EAH-EES foi elaborada composta por 37 itens, do tipo Likert de cinco pontos. Foi construída com itens positivos e negativos objetivando medir as atitudes de estudantes do ensino superior face à homossexualidade.
Escala de Atitudes em relação à Administração Financeira (EAAF)	Anna Cecília Chaves Gomes, Cinthya Muyrielle da Silva Nogueira e Anderson Luiz Rezende Mol.	A EAAF contém 20 itens, sendo 10 de sentimentos positivos e 10 de sentimentos negativos. A escala é do tipo Likert com quatro pontos. Tem por objetivo medir as atitudes de alunos do curso de graduação em Administração em relação à disciplina de Administração Financeira.
Escala de Avaliação de Cursos de Licenciatura a Distância (EALDIS)	Marta Fernandes García e Dirceu da Silva.	A EALDIS é composta por 83 itens distribuídos em oito construtos. É uma escala do tipo Likert de dez pontos. O instrumento tem por objetivo avaliar a percepção dos estudantes em relação aos cursos de licenciatura na modalidade à distância.
Escala de Avaliação das Percepções de Discentes sobre a Qualidade do Curso de Graduação em Administração de Empresas	Claudia Cristina M. de Souza, Dirceu da Silva, Sérgio Luiz do Amaral Moretti e Mauro Neves Garcia.	A escala contém 52 assertivas do tipo Likert de cinco pontos. O instrumento objetiva medir a percepção dos discentes sobre a qualidade do curso de graduação em administração de empresas.

Fonte: Elaboração dos autores.

Nesse breve levantamento percebemos que embora os estudos estejam relacionados à área da educação, eles divergem nos objetos intencionados e não encontramos escalas brasileiras voltadas a pesquisar atitudes de docentes perante às avaliações externas aplicadas em larga escala no contexto da educação básica. Assim, identificamos uma carência no campo científico brasileiro em pesquisas quantitativas nessa temática, o que justifica os caminhos que percorremos, sobretudo na utilização da escala de atitudes como instrumento de coleta de dados e análise de seus resultados para as problematizações.

No que diz respeito à sua relevância política, essa dissertação faz parte da linha de pesquisa Educação, Formação Humana e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e também é uma iniciativa do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria).

As investigações dessa linha de pesquisa englobam os conhecimentos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos e políticos que guiam as pesquisas em educação durante seus estágios formativos e na formulação de políticas públicas. Esse campo investiga a educação no contexto dos direitos humanos, do mercado de trabalho, da justiça social, da disparidade social, da democracia e examina os movimentos sociais e suas influências no processo educacional. Dedicar-se, também, a estudar as estruturas das instituições educacionais, a administração dos sistemas educacionais, bem como o planejamento, a implementação e a análise das políticas públicas na educação contemporânea. Além disso, realiza estudos comparativos em políticas educacionais.

Destacamos que essa pesquisa faz parte de um projeto guarda-chuva intitulado “Avaliação estandardizada nos estados do Espírito Santo/Brasil e Baja California/México: dilemas e tensões do Paebes e do Exeims-BC”, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Espírito Santo (FAPES), através do EDITAL FAPES Nº 03/2021 – UNIVERSAL, sendo este um projeto de iniciativa do Proteoria.

O Proteoria foi criado em 1999 e sediado no Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) que tem se constituído em um grupo importante no desenvolvimento de estudos acerca da avaliação educacional e, mais recentemente, sobre exames estandardizados e avaliações de sistemas. As produções acadêmicas do grupo têm se desdobrado em muitas iniciativas no campo da pesquisa.

O grupo também desenvolve outros dois projetos em torno da temática de políticas de avaliação. O primeiro intitula-se “Avaliação educacional na América Latina”, financiado pela agência pela

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Espírito Santo (Fapes) através do Edital Fapes nº 12/2020, Protocolo nº 2021-C7HJV e o segundo intitula-se “Política de avaliação educacional: comparação transcultural entre países sul-americanos no Pisa”, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), através do Edital Universal Chamada nº 1/2021 – Faixa B – Grupos consolidados no processo nº 405.632/2001-5.

Entre alguns estudos do grupo podemos citar aqueles relacionados com: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (Soares, Soares; Santos, 2020, 2023a, 2023b, 2023c); o Exame Nacional do Ensino Médio (Soares; Soares; Santos, 2021, 2022; Marques *et al.* 2021); o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes) (Santos *et al.*, 2021; Santos *et al.*, 2021; Dutra; Negreiros; Santos, 2022; Lopes; Negreiros; Santos, 2022); os indicadores e índices de desenvolvimento da educação básica (Soares; Soares; Santos, 2020, 2022a, 2022b, 2023). Muitos dos trabalhos são estudos comparados, sobretudo com outras realidades da América Latina. Percebe-se, portanto, que se trata de um trabalho massivo em compreender as diferentes facetas e manifestações das avaliações externas no contexto brasileiro e latino-americano.

Além da relação do objeto com os projetos de pesquisa do grupo, é importante destacar que a escolha por um objeto de estudo é, em grande medida, influenciada pelas inclinações e inquietações pessoais dos pesquisadores. Como professor de Educação Física na rede estadual do Espírito Santo, vivenciei de perto os desafios enfrentados pelos educadores no que diz respeito às avaliações externas. Essa experiência direta tem despertado em mim o desejo em compreender o impacto das avaliações externas aplicadas em larga escala na carreira docente. Portanto, esse estudo também se justifica pela minha intenção de desvelar e problematizar essa temática, tratando-se de uma busca por compreender as implicações das políticas de avaliação educacional na vida dos docentes e, consequentemente, na oferta da educação no nosso estado.

Questão norteadora e objetivos

Esse estudo assume a seguinte **questão norteadora**: Como os professores da educação básica que atuam no estado do Espírito Santo pensam, sentem e se comportam perante as avaliações externas aplicadas em larga escala e de que forma esse movimento se relaciona com suas condições de trabalho?

Portanto, para responder essa questão norteadora assumimos como **objetivo geral** analisar as atitudes dos professores da educação básica em relação às avaliações externas aplicadas em larga escala no contexto do Espírito Santo.

De maneira **específica** o estudo **objetiva**:

- a) contextualizar o objeto de pesquisa a fim de compreender como as políticas de avaliação se manifestam no Espírito Santo, bem como demarcar, epistemológica e metodologicamente, os percursos adotados nessa pesquisa;
- b) analisar e problematizar as atitudes dos professores da rede estadual de ensino do Espírito Santo em relação às avaliações em larga escala através da atribuição de escores, a partir das respostas à EAAE; e
- c) analisar as médias de pontuação das atitudes de acordo com as seguintes variáveis de condição de trabalho: natureza do vínculo (temporários e efetivos); área de atuação profissional (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática, Ciências da Natureza, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas); e carga horária de trabalho (tempo parcial e integral), problematizando a relação das atitudes e tais condições de trabalho docente.

Organização do estudo

A pesquisa está estruturada em três capítulos que, nessa lógica metodológica, possuem introdução, desenvolvimento e considerações parciais. Embora cada capítulo possua sua estrutura distinta, estabelecem diálogo entre si, buscando atender aos objetivos específicos e, simultaneamente, ao objetivo geral. Trata-se de uma pesquisa plurimetodológica (Cresswell; Plano Clark, 2013).

O **capítulo 1**, intitulado “*Apontamentos iniciais: contextualizando o objeto de estudo*”, foi destinado a contextualizar o objeto de estudo, sobretudo de como as políticas de avaliação se manifestam e estão estruturadas no Espírito Santo. Este capítulo também contém os aportes teóricos e os percursos metodológicos que sustentam essa pesquisa.

O **capítulo 2**, intitulado “*As atitudes dos professores da educação básica do Espírito Santo em relação às avaliações externas*”, foi destinado a analisar as respostas dos professores do estado do Espírito Santo perante as avaliações externas aplicadas em larga escala em suas dimensões cognitivas, afetivas e comportamentais. Metodologicamente as respostas foram coletadas

através da aplicação da Escala de Atitudes perante as Avaliações Externas aplicadas em larga escala (EAAE) e os dados foram organizados para subsidiar as análises para escala geral e para seus componentes.

O **capítulo 3**, intitulado “*As atitudes perante as avaliações externas e as condições de trabalho docente*”, objetiva analisar as atitudes dos professores cruzando as respostas com as variáveis de condição de trabalho a seguir: natureza do vínculo (temporários e efetivos); área de atuação profissional (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática, Ciências da Natureza, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas); e carga horária de trabalho (tempo parcial e integral). Esse capítulo busca compreender as relações que se estabelecem entre as atitudes e essas condições de trabalho docente. Metodologicamente fizemos análises descritivas para cada grupo das variáveis e também realizamos testes de hipóteses para testar se há diferença estatisticamente significativa de atitudes entre os grupos intencionados.

Revisitamos os principais resultados da pesquisa alinhados com o objetivo geral da dissertação nas Considerações Finais. Discutimos as atitudes dos professores ligados à rede estadual de educação do Espírito Santo em relação às avaliações externas em larga escala. Além disso, ampliamos a discussão para um contexto transcultural, sugerindo possibilidades para pesquisas futuras.

CAPÍTULO 1

CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE ESTUDO

1.1 Introdução

O conceito de avaliação educacional sofreu várias transformações, assumindo características diversas conforme a cultura da avaliação foi se constituindo. Assumimos o conceito de Castillo Arredondo e Diago (2009, p. 31), que compreendem a avaliação como “um processo dinâmico, aberto e contextualizado que se desenvolve ao longo de um período de tempo; não é uma ação pontual ou isolada”. Nessa perspectiva teórica a avaliação deixa de ser entendida como um levantamento de dados, mas também visa interpretar os dados junto aos contextos com a finalidade de tomadas de decisão para a solução dos problemas levantados.

Castillo Arredondo e Diago (2009) entendem que esse processo consiste em três etapas: coleta das informações; atribuição de juízo de valor; e tomada de decisão. A primeira etapa é caracterizada pela função diagnóstica da avaliação e a utilização de instrumentos válidos e confiáveis para obter os dados de interesse do que se objetiva analisar. Por conseguinte, esses dados carecem de interpretação, característica da segunda etapa, que consiste na atribuição de juízo de valor, atravessando pelos contextos onde o processo ocorre a fim de fundamentar uma análise assertiva. E, por último, o delineamento de ações a serem tomadas com base nas análises realizadas como a dimensão da terceira etapa.

Dentro deste contexto, a análise dos dados fica comprometida quando se utiliza instrumentos avaliativos sem evidências de validade; logo, são de baixa confiabilidade nos resultados. Assim, a elaboração e a aplicação de instrumentos de coleta de dados devem ser planejadas de forma sistemática, rigorosa, relevante e apropriada, a fim de que seja estimulante para os examinados e se levantem resultados que sejam fidedignos. Da mesma forma, a tomada de decisões fica comprometida quando a análise é realizada superficialmente, sem considerar os contextos em torno da escola e dos sujeitos que a compõe.

Dessa maneira, a avaliação educacional é um processo complexo, dinâmico, aberto e contextualizado, em que cada etapa tem sua importância e particularidade, desde a coleta das informações até as tomadas de decisões na esfera das políticas públicas (Castillo Arredondo; Diago, 2009).

Castillo Arredondo e Diago (2009) apontam que há diferentes avaliações no contexto educacional, sendo as principais: a avaliação institucional; a avaliação das aprendizagens; e a avaliação de sistemas. A primeira, também chamada de avaliação de contexto, visa fazer uma análise profunda das questões reais enfrentadas pela instituição e seu objetivo centra-se em aprimorar a qualidade dos serviços oferecidos por ela e fortalecer o seu compromisso com a comunidade (Gadotti, 1999).

A avaliação das aprendizagens, como o próprio nome demonstra, a aprendizagem do aluno é o objetivo central; portanto, é uma avaliação focada no processo de ensino. Ela é demarcada pelas ações avaliativas dos docentes no cotidiano acadêmico escolar e seu propósito é fortalecer os processos de aprendizagens (Harlen; James, 1997; Santos; Paula; Stieg, 2018).

Por último, a avaliação de sistemas tem como propósito o “[...] acompanhamento global das redes de ensino, com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas que permitem verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas” (Freitas *et al.*, 2014, p. 47). Sendo assim, a avaliação de sistemas é utilizada por diferentes instâncias governamentais para monitorar e acompanhar os sistemas educativos e tais medidas têm como finalidade a tomada de decisões no âmbito das políticas educacionais.

Na avaliação de sistemas o Estado assume a posição de um ente avaliador, desempenhando um papel de supervisão e monitoramento do sistema de ensino. Por outro lado, os professores, os alunos e as escolas, de forma geral, ocupam a posição de avaliados nesse cenário (Afonso, 2009; Neave, 2001; Ball, 2004), o que implica que o Estado estabelece padrões e critérios de avaliação para medir o desempenho, o progresso dos sistemas educacionais e dos envolvidos no processo de aprendizado.

A relação entre o Estado e os atores envolvidos no processo educacional é complexa, uma vez que a avaliação desempenha um papel multifacetado. Ela não apenas mede o desempenho e os resultados, mas também influencia as políticas educacionais, os recursos alocados, os currículos e as práticas pedagógicas.

Um dos principais instrumentos utilizados pelos governos para avaliar sistemas educacionais são as avaliações padronizadas aplicadas em larga escala. A literatura aponta que as primeiras discussões acerca destes instrumentos foram iniciadas no século XX, promovendo tensões acerca da compreensão da avaliação e das diferentes nomenclaturas e conceitos adotados por pesquisadores de vários países. Nos Estados Unidos há a nomenclatura de testes educacionais

padronizados (Thorndike, 1921), testes de avaliação comportamental (Tyler, 1949) e testes de avaliações de programas (Worthen; Sander; Fitzpatrick, 2004); na Inglaterra e no País de Gales, os instrumentos são compreendidos como avaliação de sistemas educacionais (Gipps, 1992); na França, como avaliação sistêmica (Lavasseur, 2005); em Portugal, Brasil e Chile, como avaliações do sistema.

Nessa dissertação utilizamos o termo “*avaliação externa aplicada em larga escala*”. Estas avaliações são consideradas externas por serem desenvolvidas por uma entidade ou órgão externo à instituição, sistema ou programa que está sendo avaliado. São conduzidas por avaliadores independentes ou por entidades especializadas e seu principal objetivo é fornecer uma perspectiva imparcial e externa sobre a qualidade, eficácia, conformidade ou desempenho da entidade ou sistema em questão. São consideradas em larga escala quando sua aplicação envolve um amplo espectro de participantes. Nesse caso, são também avaliações padronizadas.

Segundo Popham (1999), as avaliações padronizadas são uma forma de avaliação que envolve a administração de um exame de acordo com procedimentos rigorosamente definidos e a atribuição de pontuações seguindo critérios preestabelecidos. Essa abordagem visa garantir que todos os participantes, independentemente de onde e quando façam o teste, sejam avaliados de maneira uniforme, minimizando a influência de fatores externos e promovendo a comparabilidade dos resultados (Popham, 1999).

Freitas (2009, p. 47) enfatiza a relação histórica do uso de avaliações externas como sendo instrumentos utilizados para direcionar e monitorar políticas públicas. O autor afirma que a avaliação em larga escala

[...] é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas.

Essas avaliações são desenvolvidas com base em diretrizes e objetivos específicos previamente estabelecidos, o que lhes conferem um caráter estruturado e controlado (Popham, 1999). Elas podem ser classificadas de acordo com sua natureza, considerando: sua abrangência (municipal, estadual, nacional, internacional); seus propósitos, referentes às suas finalidades; e seus efeitos, os impactos para o contexto político educacional (*high stakes*, *moderate stakes* ou *low stakes*) (Orfield; Wald, 2000; Bauer; Alavarse; Oliveira, 2015). São classificadas como: *high stakes* quando possuem alto impacto para o público alvo e a comunidade escolar; *moderate stakes*, quando esse impacto é considerado moderado; e *low stakes*, sendo de baixo ou nenhum impacto

(Orfield; Wald, 2000; Marques; Stieg; Santos, 2020). A forma como são utilizados os resultados das avaliações para as tomadas de decisão na esfera política promove impactos diretos na gestão escolar, na prática profissional de professores, gestores, diretores e também na jornada escolar dos alunos.

Dessa maneira, compreendendo a centralidade das avaliações externas aplicadas em larga escala no processo de controle e monitoramento da educação na modernidade, esse capítulo objetiva contextualizar como o fenômeno se manifesta no estado do Espírito Santo, bem como demarcar os aportes teóricos e metodológicos dessa pesquisa.

1.2 Percurso histórico da avaliação educacional

Para melhor contextualização sobre o cenário das avaliações externas aplicadas em larga escala no Espírito Santo, é fundamental traçarmos um panorama histórico, mesmo que brevemente, sobre a evolução da avaliação no contexto das políticas públicas educacionais. Isso nos permitirá compreender de maneira mais completa a cultura de avaliação que tem se consolidado no contexto capixaba.

O desenvolvimento da avaliação foi resultante de amplas transformações sofridas pela sociedade no século XX, mudanças estruturais nos aspectos sociais, econômicos e políticos. Segundo Vianna (1995), os Estados Unidos e a Inglaterra foram precursores no desenvolvimento de trabalhos e pesquisas na área da avaliação. Foi nesse período que a avaliação, na perspectiva norte-americana, começou a estruturar-se em um campo profissional específico, movimento que também impulsionou importantes pesquisas que contribuíram para a constituição do campo epistemológico da avaliação no mundo.

O autor afirma que o grande passo para a evolução da avaliação na área educacional foi dado por Edward Lee Thorndike (1902-1994), responsável por desenvolver importante fundamentação teórica sobre estudos para mensurar comportamentos humanos. Outro teórico de influência foi o educador Ralph W. Tyler, considerado por Castillos Arredondo e Diago (2009) como o “pai” da avaliação educacional, sua principal contribuição foi a construção e a implementação de currículos, trazendo aproximações da relação das propostas curriculares à avaliação das capacidades e habilidades desenvolvidas pelos alunos. Com avanços nas pesquisas sobre a avaliação, novos procedimentos e instrumentos avaliativos foram desenvolvidos com o propósito de medição, dando um significado de testes e medidas para a avaliação.

Diante das reformas políticas, sociais e econômicas no mundo no século XX, a educação se tornou pauta no processo de globalização no enfrentamento da pobreza e na regulação social, fundamentada principalmente pela perspectiva política neoliberalista (Azambuja, 2021). Nesse sentido, a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco), do Banco Mundial, da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), da Organização das Nações Unidas (ONU), e de outros Organismos Internacionais, foram cruciais para a construção de uma agenda política global para a educação (Azambuja, 2021; Leher, 1998; Pereira, 2018).

O movimento desses Organismos Multilaterais influenciou os rumos educacionais no que diz respeito à criação de parâmetros de qualidade, às suas finalidades sociais e econômicas, delineando, assim, uma política internacional de recomendações que impactaria a trajetória da educação em vários países (Leher, 1998). Nesse contexto, os programas de avaliação internacional assumiram o poder de controle político e social, a partir de uma influência não diretiva. Reflexo dessa ação internacional, foi a criação do *Programme for International Student Assessment* (Pisa), pela OCDE em 1997, um dos principais programas de avaliação de desempenho de estudantes no mundo (Villani; Oliveira, 2018).

Na América Latina as primeiras discussões sobre avaliações em larga escala foram provenientes dessas influências políticas no âmbito internacional (Almeida, 2016; Martínez Rizo, 2008). As tecnologias da mensuração, nesse cenário, se tornaram ferramentas avaliativas de muita importância, impulsionando a criação de avaliações padronizadas no âmbito da política nacional de diversos países, com o objetivo de coletar informações para a formação de um banco de dados sobre determinado sistema educacional, subsídios para o surgimento de novas políticas e diretrizes para educação (Gatti, 2014; Soares; Soares; Santos, 2021).

No Brasil o movimento de uma política de avaliação em larga escala foi desencadeado pela ação do governo federal e de alguns estados entre o fim da década de 1980 e o início da década de 1990. Nesse processo de reformas foi criado, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). No entanto, sua formalização ocorreu quatro anos depois, por meio da Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994 (Brasil, 1994). Em 1996 o Saeb foi estabelecido como um método avaliativo nacional unificado, conforme aprovado pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, também conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação. Essa ação política possibilitou a comparação de resultados educacionais entre diferentes regiões do Brasil, auxiliando na compreensão do cenário educacional (Brasil, 1996).

Inicialmente o Saeb abrangia diversos testes em diferentes etapas da educação básica. A primeira edição do Saeb ocorreu em 1990, quando foi decidido que os testes deveriam ser aplicados a cada dois anos. No entanto, em 1992, a segunda edição foi cancelada devido à falta de recursos financeiros, com a retomada em 1993. O Saeb passou por várias modificações em busca de aprimoramento e consolidação, sendo incorporado ao Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) em 1993.

Os estados passaram a participar voluntariamente do Saeb em 1995, o que fortaleceu o papel central do Saeb como uma política de monitoramento e delineamento das políticas públicas para a educação básica ao nível nacional. Além disso, uma das mudanças significativas nesse período foi a adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI) na construção dos testes e na análise dos resultados (Soares, 2022).

Além dessa organização política no âmbito nacional em torno da avaliação em larga escala, o Saeb também influenciou a criação de sistemas de avaliações no âmbito estadual (Brooke; Cunha, 2011).

Machado, Alavarse e Arcas (2015) afirmam que ainda em 1990 foram iniciados vários movimentos de criação de sistemas de avaliação nos estados. Em 1992 a criação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaee) exemplifica a influência do Saeb sobre as políticas educacionais. Um cenário semelhante ocorreu em São Paulo com a implementação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) em 1996. Contudo, Castro (2000) mostrou que em Minas Gerais já havia experiências em avaliação desde 1926, por meio da reforma educacional Francisco Campos.

Bertagna (2018) conduziu um estudo abrangente que traçou o panorama da avaliação educacional nos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal. Os resultados revelaram que, até o momento de sua pesquisa, 20 das 27 unidades federativas investigadas haviam implementado sistemas de avaliação em suas redes de ensino.

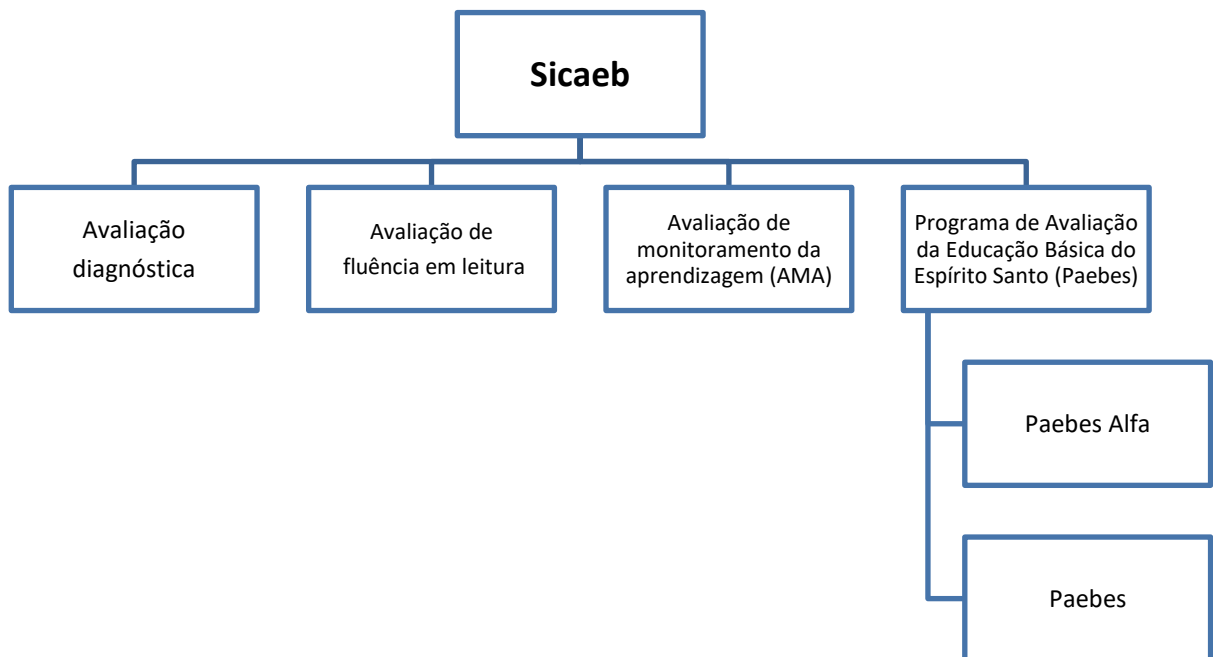
Com esse breve percurso histórico, é possível perceber o avanço das políticas de avaliação no âmbito nacional e estadual, direcionando os rumos da educação, tendo como base a gestão por resultados nas avaliações externas aplicadas em larga escala.

1.3 Avaliações em larga escala no contexto capixaba

Em 2000 foi criado o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes) no estado do Espírito Santo. No mesmo ano aconteceu sua primeira edição e, quatro anos mais tarde, sua segunda edição, mas foi somente a partir de 2008 que o programa se consolidou, sendo aplicado anualmente.

Atualmente o Sistema Capixaba de Avaliação da Educação Básica (Sicaeb) é constituído pela Avaliação Diagnóstica, pela Avaliação da Fluência em Leitura, pela Avaliação de Monitoramento da Aprendizagem (AMA) e pelo Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo - Paebes e Paebes Alfa (Espírito Santo, 2022; 2023a).

Figura 1 - Avaliações do Sistema Capixaba de Avaliação da Educação Básica (Sicaeb)



Fonte: Produção do autor.

A Avaliação Diagnóstica é um instrumento que entrou em vigência a partir de 2021, inicialmente com o objetivo de diagnosticar os impactos da pandemia nas aprendizagens. Desde então entrou como avaliação do Sicaeb, sendo aplicada para os estudantes do 3º ao 9º anos do Ensino Fundamental e da 1ª a 3ª séries do Ensino Médio, com o objetivo de diagnosticar as aprendizagens já desenvolvidas e as que não foram ainda consolidadas pelos estudantes.

Ela contempla todos os componentes curriculares da formação geral e é aplicada duas vezes ao ano, sendo que a primeira edição ocorre no início do ano e a segunda na metade do ano. Esse instrumento avaliativo é organizado pela Gerência de Avaliação (GEA) do Estado do Espírito Santo e pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (Caed) (Espírito Santo, 2023a).

A Avaliação da Fluência em Leitura é aplicada aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental das redes públicas estadual e municipal, objetivando avaliar o desempenho dos estudantes no processo de aprendizagem do código alfabético da Língua Portuguesa. É uma avaliação aplicada ao fim do segundo trimestre do ano letivo, por meio de um aplicativo próprio capaz de gravar a leitura dos estudantes. O Caed também é responsável por organizar essa avaliação (Espírito Santo, 2023a).

Por último, o Paebs Alfa e o Paebs. O Paebs Alfa teve sua primeira edição em 2008. Destinado aos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, tinha como objetivo avaliar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática. Já o Paebs é o programa de avaliação mais antigo do sistema, teve sua primeira edição no ano 2000, a segunda no ano de 2004 e passou a ser aplicado anualmente a partir de 2008 (Lopes, 2023).

Atualmente o Paebs é aplicado a alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e os estudantes da 3ª série, visando avaliar as habilidades consolidadas ao final de cada etapa. Além de avaliar a Língua Portuguesa e Matemática, também contempla as áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas, alternando as áreas em cada ano. O Paebs Alfa e o Paebs são aplicados anualmente sob a responsabilidade de organização do Caed (Espírito Santo, 2023a).

Embora essa seja a configuração atual das avaliações do Sicaeb, é importante destacar que as avaliações externas estaduais sofreram diversas mudanças ao longo do tempo, até porque a organização do Sicaeb foi instituída somente em 2017, através da Portaria nº 064-R, de 24 de maio de 2017 (Espírito Santo, 2017), enquanto as avaliações, em específico o Paebs, já vem sendo aplicadas desde 2000.

O Paebs Tri foi uma avaliação que teve sua última edição antes da pandemia, diferentemente do Paebs, que era aplicado trimestralmente com a finalidade de preparar os estudantes para o Paebs no fim do ano. Ele foi substituído pela Avaliação de Monitoramento da Aprendizagem (AMA) em 2023, instrumento desenvolvido pela Sedu para avaliar os conhecimentos em Português e Matemática dos estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do

Ensino Médio, aplicada trimestralmente como o Paebes Tri em datas definidas pela Secretaria da Educação (Espírito Santo, 2023b).

Vale destacar que a Sedu não considera a AMA como uma avaliação em larga escala. A Secretaria afirma que

Diferente do Paebes, não se trata, ainda, de uma avaliação em larga escala, cuja logística de aplicação e correção é plenamente organizada e monitorada pela Secretaria de Educação juntamente com empresa contratada (Espírito Santo, 2023b, p. 3).

Com base nessa afirmativa, a AMA não se encontra incluída no Guia Informativo das Avaliações Externas 2023 divulgado pela Secretaria de Educação. No entanto, essa afirmação suscita um notável conflito epistemológico, pois o documento oficial declara que a AMA não se configura como uma avaliação em larga escala, ao mesmo tempo em que declara que sua aplicação é obrigatória em toda a rede de ensino. Analisando o conteúdo do documento, podemos concluir que a AMA não se caracteriza como uma avaliação externa, uma vez que é produzida e gerenciada pela Secretaria da Educação, mas, indiscutivelmente, assume o papel de uma avaliação em larga escala.

No Quadro 2 apresentamos todas as avaliações externas das quais a rede estadual de educação básica do Espírito Santo participa, tanto as de abrangência estadual, já mencionadas, como as nacionais e internacionais.

Quadro 2 - Avaliações em larga escala no contexto capixaba de 2023

Abrangência	Avaliações	Descrição
Estadual	Avaliações Diagnósticas	“Permite a compreensão das habilidades consolidadas até o ano anterior, para nortear o planejamento pedagógico no ano vigente.”
	Avaliação da Fluência em Leitura	“Identifica o nível de fluência em leitura dos estudantes em processo de alfabetização.”
	Avaliação de Monitoramento da Aprendizagem (Ama)	A AMA é uma avaliação da Sedu que implica na identificação das deficiências e progressos e na proposição de medidas para aprimorar a qualidade do processo educacional nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (Espírito Santo, 2023 CI).
	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes/Paebes Alfa)	“Avalia o nível de apropriação e consolidação das habilidades desenvolvidas pelos estudantes em diferentes componentes curriculares, ao final das etapas do Ensino Fundamental e Médio.”
Nacional	Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)	“Avalia a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica do país.”
	Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)	“Além de ser, atualmente, um mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior, avalia o desempenho dos estudantes ao término da educação básica, possibilitando o desenvolvimento de estudos e indicadores educacionais.”
	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja)	“Afere competências, habilidades e saberes de jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental ou Médio na idade adequada e permite a certificação de conclusão dessas etapas.”
Internacional	<i>Estudo Regional Comparativo e Explicativo (Erce)</i>	“Monitora os avanços na aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental na América Latina e Caribe.”
	<i>Programme for International Student Assessment (Pisa)</i>	“Estudo comparativo internacional sobre o desempenho de estudantes com 15 anos de idade.”
	<i>Progress in International Reading Literacy Study (Pirls)</i>	“Avalia as habilidades de leitura dos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, contribuindo para diagnóstico internacional do letramento em leitura.”
	<i>Trends in International Mathematics and Science Study (Timss)</i>	“Avalia o desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental em Matemática e Ciência.”

Fonte: Adaptado de Espírito Santo (2023a)

No âmbito da escola, as políticas de avaliação influenciam diretamente na dinâmica escolar, seja no plano pedagógico de gestores e coordenadores, no estabelecimento de metas, e até mesmo na prática profissional dos professores no cotidiano escolar que precisam seguir a agenda de avaliações externas do Estado.

1.4 Fundamentação teórica

As premissas que estruturam os percursos epistemológicos deste estudo apoiam-se no conceito de atitudes proposto por Eagly e Chaiken (1993) e na teoria clássica tricomponentes das atitudes proposta por Rosenberg e Hovland (1960).

O conceito de atitudes é o ponto central dessa pesquisa, no qual se situam todas as discussões abordadas nos capítulos seguintes. Dessa forma, entendemos a necessidade de uma breve contextualização conceitual de atitudes, sobretudo de seus desdobramentos nas pesquisas da área da psicologia social.

Segundo Neiva e Mauro (2011), muitas vezes na literatura o termo atitudes é utilizado de forma inadequada, confundindo com seus significados no senso comum. Nesse sentido, é muito importante distinguir a sua utilização na vida cotidiana do seu uso no campo científico.

No dicionário Aurélio, a palavra atitudes é polissêmica, ora referindo-se à posição do corpo e ora como modo de proceder e agir. Também é definida como reação a algo ou a alguém. Nesse uso coloquial o termo assume vários significados na vida cotidiana. De acordo com Allport (1935), essa ambiguidade é originária da própria constituição da palavra no latim, na junção dos termos “*actus*” e “*aptitudo*”, sendo que o primeiro se refere à ação e o segundo à aptidão, trazendo uma conotação de um preparo mental, subjetivo, para a ação.

No campo científico o termo deriva das pesquisas no final do século XIV sobre atitudes motrizes, com destaque para os trabalhos de Fere (1888), Langen (1889), Munstergerg (1890) (Neiva; Mauro, 2011). Contudo, foi somente a partir da década de 1920 que esses estudos ganharam maior notoriedade, a partir do desenvolvimento de teorias mais sólidas sobre a formulação, mudança e influência das atitudes no comportamento humano (Thurstone, 1931; Allport, 1935).

Dentre as definições clássicas de atitudes, podemos citar o conceito de Thurstone (1931) e Allport (1935). O primeiro definiu atitudes da ótica da afetividade em relação ao objeto psicológico, podendo ser contra ou a favor, positiva ou negativa. Essa atribuição do autor impulsionou a construção de várias medidas psicológicas. Outros autores também contribuíram para a ênfase afetiva da atitude (Smith; Bruner; White, 1956; Triandis, 1971).

Allport (1935, p.19), por sua vez, definiu atitude como “um estado mental e neurológico de prontidão, organizado por meio da experiência, exercendo uma influência diretiva ou dinâmica sobre a resposta do indivíduo a todos os objetos e situações com que se relaciona.” Ele concebia a atitude como uma aptidão, prontidão, a reagir de certa forma em relação a determinado objeto.

Mais tarde, Rosenberg e Hovland (1960, p.3), definiram atitudes como “predisposições para responder a determinada classe de estímulos com determinada classe de respostas”. Ajzen (1988) também definiu atitudes como predisposição para responder a um determinado objeto atitudinal, podendo ser de forma favorável ou desfavorável.

Oslo e Zanna (1993) analisaram a literatura acerca do conceito de atitudes de 1989 a 1992 e identificaram quatro elementos comumente utilizados pelos teóricos ao conceituar atitudes: a avaliação, tratando-se de uma tendência psicológica de avaliação perante o objeto psicológico, seja a favor ou desfavor (Eagly; Chaiken, 1993); a afetividade, referente ao “afeto associado a um objeto mental” (Greenwald, 1989 p. 432); a cognição, “um tipo especial de conhecimento, notavelmente conhecimento de qual conteúdo é avaliativo ou afetivo” (Kruglanski, 1989, p. 139); e, por fim, relacionado a uma predisposição comportamental, “um estado de uma pessoa que predispõe uma resposta favorável ou desfavorável a um objeto, pessoa ou ideia” (Triandis, 1991, p. 485).

Eagly e Chaiken (1993), por sua vez, realizaram uma revisão sistemática da literatura acerca dos conceitos de atitudes, considerada por Oslo e Zanna (1993) um trabalho extraordinário de análise. Na publicação do livro “*The Psychology of Attitudes*”, as autoras enfrentaram a sistemática tarefa de procurar na literatura uma definição que se ajustasse às diversas teorias e perspectivas de atitudes. Elas, então, definiram atitudes como um construto hipotético relacionado a uma “tendência psicológica, que se expressa numa avaliação favorável ou desfavorável de uma entidade específica” (Eagly; Chaiken, 1993).

Optamos pelo conceito de atitudes de Eagly e Chaiken (1993), dado que sua definição engloba diferentes conceitos e perspectivas, o que abrange o campo de discussão. Segundo Lima (2006), essa definição de atitudes como construto hipotético aponta o caráter não observável da atitude, concebendo-a como um processo interno e subjetivo dos seres humanos, podendo ser inferida a partir da observação comportamental, seja em sua forma verbal, corporal, entre outras. Sobre um homem que compra chocolate toda semana (comportamento), por exemplo, pode-se inferir, com base nessa ação, que ele tenha uma atitude favorável ao chocolate (atitude).

Dessa forma, compreende-se como tendência psicológica “um estado interior, com alguma estabilidade temporal”, podendo ser potencializada ou mudada (Lima, 2006, p. 189). Essa definição de atitude permite uma distinção entre outros construtos hipotéticos, como, por exemplo, do construto dos traços de personalidade que são mais estáveis, bem como dos estados emocionais, que são mais momentâneos.

Destacamos a característica de julgamento avaliativo expresso no conceito de Eagly e Chaiken (1993), mostrando que toda atitude é expressa de forma que o indivíduo se posiciona favorável ou desfavorável em relação ao objeto atitudinal, respostas que, por sua vez, podem ter intensidades diferentes. Duas pessoas podem ser contra as políticas de avaliação adotadas em determinado estado; uma, porém, pode adotar respostas mais enérgicas e extremas do que a outra. Assim, as avaliações atitudinais variam em sua intensidade e podem ser expressas em três formas diferentes.

Os estudos do modelo tripartido têm uma tradição histórica (Katz; Stotland, 1959; Rosenberg; Hovland, 1960; Smith, 1947). Dentre os autores clássicos deste modelo, podemos destacar Rosenberg e Hovland (1960), que propuseram um modelo que distingue claramente os componentes das atitudes. Assim, o modelo tricomponente compreende que a atitude (variável latente, ou seja, não observável) está ligada a três tipos de respostas (comportamento observável) na dimensão da cognição, afetividade e da ação (Rosenberg; Hovland, 1960).

O componente cognitivo relaciona-se às crenças, percepções, conceitos e conhecimentos que o indivíduo tem acerca do objeto atitudinal, sendo geralmente eliciadas em sua forma verbal ou escrita. De acordo com Neiva e Mauro (2011, p. 177) “a representação cognitiva de um objeto atitudinal é um elemento indispensável para que a pessoa forme uma atitude em relação ao mesmo.” De acordo com Lines (2005, p.11), “para que haja uma carga afetiva pró ou contra um objeto social definido, faz-se necessário que se tenha alguma representação cognitiva desse objeto”.

O componente afetivo, por sua vez, diz respeito aos sentimentos, emoções e sensações, assumindo conotação de julgamento avaliativo do indivíduo em relação ao objeto em questão, positiva ou negativamente. Travis (1971, p. 11) conceitua como “a forma como uma pessoa se sente em relação a um objeto atitudinal, sendo geralmente determinada pela associação prévia do objeto de atitude com estados agradáveis ou desagradáveis”.

Já o componente comportamental, diz respeito a uma ação. Newcomb, Turner e Converse (1965) defendem que as atitudes proporcionam uma pré-disposição para a ação, que, em determinadas motivações, pode-se efetivar o comportamento específico. Por outro lado, Katz e Stotland (1959) defendem que a motivação para a ação vem da própria atitude. Portanto, essa afirmativa é bem controversa, uma vez que a atitude pode ser convergente ou divergente da ação, sobretudo pela influência de outros fatores sobre o comportamento, como, por exemplo, os fatores situacionais e culturais (Neiva; Mauro, 2011).

Os componentes são indicativos da atitude. Podemos exemplificar no cotidiano: “O chocolate é doce”, com referência ao componente cognitivo; “Eu gosto de chocolate”, componente afetivo; e “Vou comprar chocolate”, componente comportamental”. Nesse caso, a atitude do sujeito em relação ao chocolate, com base nos componentes indicativos, é positiva. Como ressaltado na dimensão comportamental, o indivíduo pode agir de forma negativa, mesmo que na dimensão afetiva seja positiva.

No exemplo acima o sujeito poderia deixar de comprar chocolate por uma questão financeira ou até mesmo de saúde, no caso de diabetes. Sendo assim, embora tivesse um comportamento afetivo positivo, o seu comportamento de ação indicaria negatividade justamente pelos contextos em que as respostas avaliativas emergem, que devem ser considerados e analisados para as discussões.

O construto de atitudes tem sido um instrumento adotado por pesquisadores de diversas áreas para investigar as atitudes em relação a diferentes objetos. Estudos investigando atitudes perante as relações de gênero (García-Cueto *et al.*, 2015; Spence; Hahn, 1997), étnico-raciais (Pinterits; Poteat; Spanierman, 2009; Neville *et al.*, 2000), e até mesmo relacionamentos amorosos/sexuais (Hendrick; Dicke; Hendrick, 1998a; Hendrick; Hendrick; Dicke, 1998b; Hendrick; Hendrick; Reich, 2006).

Identificamos, também, estudos para mensurar as atitudes em relação a aspectos da área da saúde (Hammer; Parent; Spiker, 2018; Kellner, 1987; Beaulieu *et al.*, 2014; Paniagua *et al.*, 1994; Alvarenga; Scagliusi; Philippi, 2010), no uso das tecnologias da informação e comunicação (Morse *et al.*, 2011; Rosen *et al.*, 2013), nas relações com trabalho (Shiarella; McCarthy; Tucker, 2000; Norris *et al.*, 2015; Tajlili; Baker, 2018). Lima (2006) afirma que os objetos atitudinais podem ser: entidades abstratas (atitudes face à liberdade) ou concretas (face ao carro); específicas (ao chocolate diamante negro) ou gerais (ao chocolate); e podem ainda

ser de implicações políticas (face aos partidos políticos), sociais específicas (face aos indígenas e/ou negros) e organizacionais, que dizem respeito a objetos relacionados ao ambiente de trabalho.

Com base nos preceitos epistemológicos apresentados, assumimos o construto de atitudes fundamentado nos três componentes, ou seja, no modelo tripartido clássico, considerando os componentes cognitivos, afetivos e comportamentais. Como objeto atitudinal para essa dissertação, tomamos as avaliações externas aplicadas em larga escala no contexto dos professores da educação básica do Espírito Santo vinculados à rede estadual de ensino. Configura-se, portanto, como objeto atitudinal concreto e expresso em termos gerais (avaliações gerais do contexto investigado). Compreendemos que a atitude permeia o campo político, no que diz respeito às políticas de avaliação estadual e nacional, e também o campo organizacional, tomando a avaliação externa enquanto objeto relacionado ao fazer docente.

1.5 Contexto de investigação, material e método

Trata-se de um estudo quantitativo, não experimental, de cunho instrumental (Carretero-Dios & Pérez, 2007), realizado com delineamento transversal, que consiste na aplicação da Escala de Atitudes perante as Avaliações Externas aplicadas em larga escala (EAAE) (Soares; Soares; Santos, 2022a) e análise de seus resultados.

Instrumentos

Muitos instrumentos são utilizados para medir atitudes, sendo o mais comum deles as medidas autodescritivas. As escalas autodescritivas são baseadas em três principais abordagens: a de Thurstone (1959); de Guttman (1944, 1947); e Likert (1932) (Anastasi; Urbina, 2000). De forma geral compreendem a escala como um instrumento que mede a concordância ou discordância em relação a uma sequência de afirmativas sobre o objeto intencionado.

Sendo assim, utilizamos como instrumento de coleta de dados a Escala de Atitudes perante as Avaliações Externas aplicadas em Larga Escala (EAAE). Ela é composta por 30 itens, elaborados na forma de asserções e estruturados em uma escala do tipo Likert de cinco pontos de concordância, variando de 1 (discordo fortemente) a 5 (concordo fortemente), que buscam capturar o que os(as) professores(as) da educação básica (público-alvo) pensam, sentem e como se comportam, respectivamente, em relação às avaliações externas que são aplicadas em larga escala no Brasil.

Para tanto, o construto de atitudes da EAAE é estruturado no modelo tripartido ou tricomponente, compreendendo as dimensões cognitiva (12 itens), afetiva (8 itens) e comportamental (10 itens). Cada dimensão é acompanhada por uma frase norteadora: para a dimensão cognitiva é solicitada uma resposta referente ao que se acredita (crenças, conhecimentos, informações e/ou opiniões) em relação às avaliações externas aplicadas em larga escala; para a dimensão afetiva, é solicitada uma resposta baseada nos sentimentos; e para a dimensão comportamental, a resposta deve estar alicerçada nas ações cotidianas em relação ao objeto (Soares; Soares; Santos, 2022a). No Quadro 3 os itens são apresentados conforme os componentes da atitude.

Quadro 3 - Componentes e itens da EAAE

Componentes	Itens
Cognitivo (12 itens)	1. Avaliam adequadamente a qualidade do ensino e da aprendizagem;
	2. Constituem o principal instrumento de monitoramento da efetividade de políticas educacionais;
	3. Cumprem satisfatoriamente o propósito de medir os níveis de aprendizagem dos alunos;
	4. São úteis para selecionar adequadamente estudantes para outras etapas/níveis de ensino;
	5. Têm impacto na seleção dos conteúdos ensinados na escola;
	6. Medem adequadamente o nível de conhecimento dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
	7. Suas matrizes curriculares conferem igual valor a todos os conhecimentos previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
	8. Permitem a análise dos aspectos sociais e culturais dos alunos;
	9. São instrumentos necessários para reduzir as desigualdades educacionais;
	10. São importantes instrumentos de prestação de contas à sociedade;
	11. São importantes instrumentos de monitoramento da prática docente; e
	12. São instrumentos eficientes para promover bonificações financeiras aos profissionais da educação.
Afetivo (8 itens)	13. Tenho apreço por esse tipo de avaliação;
	14. Anseio por conhecer os seus resultados;
	15. Confio em seus resultados;
	16. Confio nas comparações entre escolas/estudantes que são feitas a partir delas;
	17. Confio nas certificações de conclusão de um nível/etapa de ensino que são realizadas a partir delas;
	18. Sinto que meus conhecimentos são valorizados por elas;
	19. Percebo que a disciplina que leciono é valorizada por elas; e
	20. Gosto de orientar meu trabalho a partir dos seus resultados.
Comportamental (10 itens)	21. Planejo minhas aulas a partir dos seus resultados;
	22. Incorporo seus resultados em minhas ações cotidianas na sala de aula;
	23. Organizo o cronograma escolar para valorizar sua realização;
	24. Priorizo o ensino dos conteúdos que são mais frequentes nessas avaliações;
	25. Converso com estudantes sobre sua importância;
	26. Recomendo a participação nessas avaliações;
	27. Apresento um retorno (feedback) sobre os resultados obtidos em sala de aula;
	28. Resolvo questões de avaliações anteriores em sala de aula;
	29. Utilizo questões anteriores em minhas avaliações escolares (internas); e
	30. Participo de formação específica para uma melhor utilização dos seus resultados.

Fonte: elaboração do autor com base em Soares, Soares e Santos (2022a).

Os valores das medidas da atitude, seja para a escala geral, seja para cada uma das suas dimensões, são obtidos através da adição aritmética das respostas dadas pelo participante nos respectivos itens. Assim, a pontuação da EAAE varia entre 30 e 150 pontos, com pontuação neutra situada no valor de 90 pontos. Em síntese, valores mais altos (acima do ponto neutro) revelam atitudes mais positivas e, por outro lado, os mais baixos (abaixo do ponto neutro) indicam atitudes mais negativas em relação às avaliações externas aplicadas em larga escala.

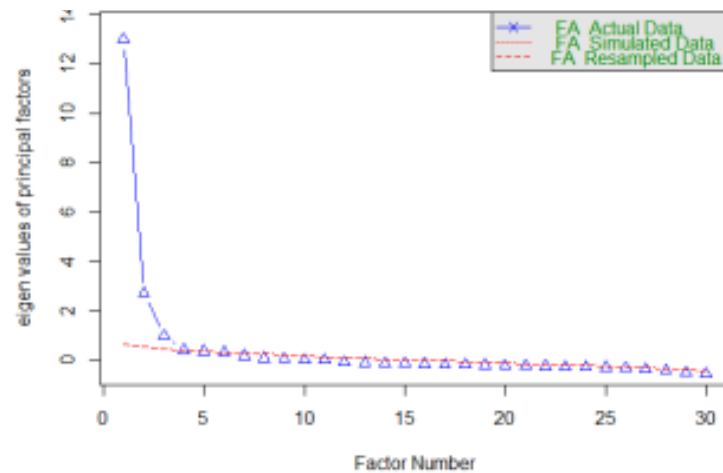
Dessa forma, utilizamos o termo “positivo” para qualificar as respostas da escala que se encontram de 91 até 150 pontos, variando, portanto, em intensidade, “mais positivo” ou “menos positivo”. De igual modo, usamos o termo “negativo” para qualificar as atitudes da escala que se encontram na pontuação de 30 a 89, variando também em intensidades de negatividade. Por último, utilizamos o termo “neutro” para qualificar as respostas de escore total 90, dado que o ponto 3 da escala tipo Likert refere-se à opção “nem concordo, nem discordo”, portanto, não havendo um posicionamento positivo ou negativo referente à asserção.

Vale enfatizar que a EAAE possui evidências de validade de conteúdo e validade de estrutura interna pautada em procedimentos rigorosos e reconhecidos pela literatura especializada. Para Cronbach e Meehl (1955), a validade é um processo de investigação sobre a adequação de um instrumento de medida, basicamente um processo que busca investigar se o instrumento mede aquilo que se propõe. A confiabilidade, por sua vez, trata da fidedignidade do instrumento, sua capacidade de reproduzir resultados consistentes no tempo e no espaço, apresentando características de estabilidade, homogeneidade, coerência e equivalência.

O processo de validação de conteúdo da EAAE ocorreu através da análise de dez juízes especialistas, sendo oito professores doutores e dois doutorandos, vinculados a Programas de Pós-Graduação em Educação e/ou Psicologia das cinco regiões brasileiras. Os juízes avaliaram a qualidade dos itens da escala de 1 a 5 nos aspectos clareza da linguagem, pertinência prática e relevância teórica. Depois da avaliação dos juízes, a escala foi aplicada para uma amostra de 30 professores da educação básica (população-alvo) para a avaliação semântica dos itens (Soares, Soares, Santos, 2022a).

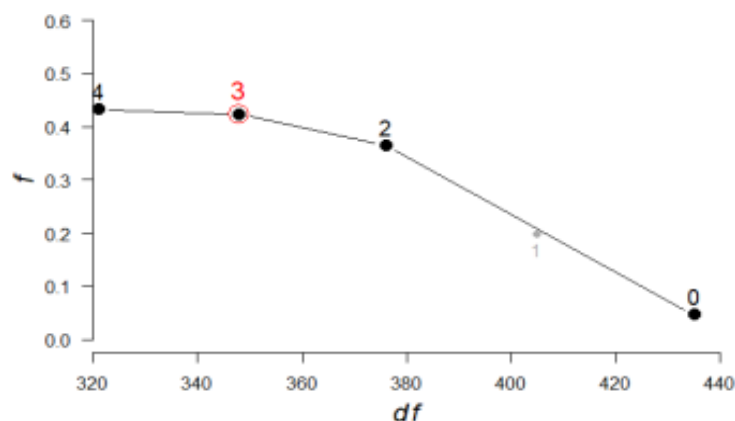
Soares, Prado e Santos (2023) apresentam um estudo da validação da estrutura interna da EAAE, que aconteceu através da análise fatorial, constatando que os itens da escala apresentam carga fatorial satisfatória e adequada aos seus respectivos componentes (cognitivo, afetivo e comportamental). Os autores mostram, através da análise paralela (Figura 1) e do método de Hull (Figura 2), três fatores sugeridos pelas análises como os mais significativos para os dados.

Figura 2 - Scree Plots da Análise Paralela



Fonte: Soares, Prado e Santos (2023).

Figura 3 - Método Hull



Fonte: Soares, Prado e Santos (2023).

É importante ressaltar que a escala ainda está em processo de construção, buscando novas validades em outros aspectos psicométricos.

Participantes

A EAAE foi aplicada a uma amostra não-probabilística por conveniência de 405 professores vinculados à Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo no Brasil. Após o tratamento dos casos omissos (*missings*) e de valores extremos (*outliers uni* e multivariados), 367 respostas foram consideradas válidas. Como a escala é composta por 30 itens, tem-se aproximadamente 12,23 sujeitos por item, tamanho superior às recomendações de Hair *et al.* (2009) que sugerem, como regra geral, uma amostra mínima de 200 respondentes e uma proporção ideal de, no mínimo, dez sujeitos por item.

Aspectos éticos e procedimentos

A aplicação da escala ocorreu nos formatos online (38,15%) e presencial (61,85%). Para o primeiro, utilizou-se um formulário de pesquisa online, hospedado na plataforma *Google Forms*, com divulgação por meio de e-mails, enviados pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (Sedu), e do aplicativo de mensagens *WhatsApp*, em grupos específicos de professores da rede. Para o segundo, os sujeitos foram abordados em seus locais de trabalho.

Destacamos a significativa parceria estabelecida com a Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo durante o desenvolvimento desta pesquisa, que demonstrou prontidão ao nos receber em reuniões para alinhar os procedimentos a serem adotados. Além de autorizar a realização da pesquisa, desempenhou um papel fundamental ao enviar os *e-mails* de convite de participação para os docentes da rede, por meio de sua própria rede de comunicação. Também nos concedeu permissão para conduzir visitas presenciais às escolas da rede, a fim de aplicar a EAAE em formato impresso. Essa parceria revelou-se de suma importância, uma vez que o desenvolvimento da pesquisa teria sido inviável sem o apoio e suporte proporcionados pela Secretaria de Educação.

A aplicação da escala foi precedida por um termo de consentimento explicando os objetivos do estudo e garantindo o sigilo das informações fornecidas. Na descrição do instrumento aplicado, ressaltou-se que a participação era voluntária, sendo possível abandoná-la a qualquer momento, sem que houvesse penalização. Foi enfatizada a ausência de respostas certas ou erradas, sendo assegurado o anonimato dos participantes.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) com CAAE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética) nº 57014722.2.0000.5542 e autorizada pela Secretaria de Educação do Espírito Santo.

CAPÍTULO 2

AS ATITUDES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESPÍRITO SANTO EM RELAÇÃO ÀS AVALIAÇÕES EXTERNAS

2.1 Introdução

O estudo das atitudes no ambiente de trabalho é de suma importância para a compreensão do funcionamento organizacional, sobretudo para compreender o impacto que os indivíduos têm sobre as instituições e vice-versa.

Para Robbins (2004, p. 2),

a disciplina comportamento organizacional procura substituir as explicações intuitivas por um estudo sistemático, ou seja, busca usar evidências científicas obtidas sob condições controladas, medidas e interpretadas de maneira razoavelmente rigorosa para a atribuição de causa e efeito.

As atitudes, dentro desse contexto, são limitadas a objetos atitudinais referentes ao ambiente de trabalho, investigando o que os sujeitos que compõem aquele ambiente pensam, sentem e como se comportam perante o objeto intencionado. No contexto de investigação dessa pesquisa, as políticas de avaliação fazem parte da prática docente e são incorporadas nos fazeres de professores, gestores, pedagogos e diretores através de documentos legais. Por esse motivo, assumimos as avaliações externas como objeto atitudinal referente ao trabalho profissional.

Robbins (2004) compreende atitudes como afirmativas avaliativas dos sujeitos em relação a objetos, pessoas, situações ou eventos, podendo ser favoráveis ou desfavoráveis. Ele afirma que a abordagem de atitudes no modelo tricomponente é útil para compreender as relações que se estabelecem entre atitude e o ambiente de trabalho sob diferentes facetas (Robbins, 2004).

Dessa forma, fica evidente a importância dos estudos de atitudes das políticas públicas de avaliação, pois através das pesquisas é possível inferir e problematizar sobre a efetividade de tais políticas.

Esse capítulo busca analisar descritivamente as atitudes dos professores da rede estadual de ensino do Espírito Santo perante as avaliações externas aplicadas em larga escala, nas dimensões cognitiva, afetiva e comportamental, por meio dos dados levantados através da aplicação da Escala de Atitude perante as Avaliações Externas aplicadas em larga escala (EAAE).

2.2 Metodologia

Visando alcançar o objetivo deste capítulo, utilizamos uma abordagem predominantemente quantitativa, não experimental, de natureza instrumental (Carretero-Dios; Pérez, 2007). Empregamos um delineamento transversal, o qual envolve a aplicação e análise da Escala de Atitudes perante Avaliações Externas em larga escala (EAAE), em uma amostra composta por 405 professores que estão vinculados à Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo. Após o tratamento dos casos omissos (*missings*) e de valores extremos (*outliers uni* e *multivariados*), 367 respostas foram consideradas válidas.

Os participantes atuavam em escolas localizadas em 29 dos 78 municípios do Espírito Santo, dos quais a maioria reside e atua na Região Metropolitana da grande Vitória (64,31%)¹. Quanto à disciplina que lecionam, a maioria encontra-se na área de Linguagens e Suas Tecnologias (28,34%), seguida por Ciências da Natureza e Suas Tecnologias (21,25%), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (19,62%), e Matemática e Suas Tecnologias (18,80%).²

A análise dos dados foi realizada com o auxílio do *software* Microsoft Excel e envolveu estatísticas descritivas no que se refere ao cálculo de média, desvio-padrão e coeficiente de variação (CV), sendo essa última de grande interesse para as análises descritivas desse capítulo.

O coeficiente de variação (CV) é uma medida estatística que expressa o desvio padrão (s) de uma variável em termos de porcentagem da média (m), medida amplamente empregada para avaliar a relativa instabilidade de uma característica ou variável em um conjunto de dados (Sampaio, 1998).

Através do CV é possível comparar variáveis de naturezas distintas, analisando o grau de homogeneidade dos dados. De acordo com a literatura, a interpretação do CV é que quanto menor o seu valor, mais homogêneos são os dados, indicando menor variação (Garcia, 1989). No caso dessa pesquisa, quanto menor o coeficiente de variação entre as respostas, maior o grau de homogeneidade de atitudes no referido item, o que significa que há uma tendência da população em avaliar o respectivo item de maneira semelhante.

Utilizamos a proposição de Pimentel-Gomes (1985) como parâmetro de classificação do CV, que assume que o CV é considerado baixo, caso o valor obtido seja inferior a 10%; médio, caso

¹ A Região Metropolitana da Grande Vitória é formada pelos municípios de Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória.

² Dos participantes, 11,99% não quiseram declarar a disciplina em que atuam.

o valor esteja entre 10% e 20%; alto, caso esteja entre 20% e 30%; e muito alto para valores acima de 30%.

Essa abordagem nos permite investigar e problematizar as atitudes dos professores em relação às avaliações externas em larga escala de forma abrangente e com uma base sólida de dados quantitativos, analisando a homogeneidade/heterogeneidade das respostas.

2.3 Resultados

2.3.1 Resultados e análises estatísticas descritivas para escala geral e suas dimensões

A Tabela 1 indica as estatísticas descritivas calculadas para a EAAE aplicada e suas dimensões cognitiva, afetiva e comportamental. Observe que a variação dos escores sinaliza para a relevância da escala para discriminar atitudes positivas e negativas perante as avaliações externas aplicadas em larga escala.

Tabela 1 - Estatísticas descritivas obtidas pela aplicação da EAAE

Escala e suas dimensões	Quantitativo de itens	Escore médio	Desvio-padrão	Coefficiente de variação	Pontuação neutra	Intervalo de variação
Cognitivo	12	34,55	10,00	28,94%	36	12 - 60
Afetivo	8	22,32	7,60	34,05%	24	8 - 40
Comportamental	10	34,7	7,80	22,48%	30	10 - 50
Escala Total	30	91,57	21,97	23,99%	90	30 - 150

Fonte: Elaboração do autor.

Inicialmente a escala total apresenta média de 91,57, valor que está acima da pontuação neutra (90), o que demonstra que os professores tendem a concordar de forma positiva em relação às avaliações em larga escala, mas vale considerar que o valor médio está apenas 1,57 pontos acima da pontuação neutra.

Por outro lado, analisando os valores obtidos por dimensões, é preciso destacar que os escores médios das dimensões cognitiva (34,55) e afetiva (22,32) estão abaixo da pontuação neutra para as respectivas dimensões (36 e 24), o que sinaliza que os professores tendem a ter atitudes mais negativas acerca das avaliações externas nas dimensões cognitiva e afetiva. De outro modo, o escore médio da dimensão comportamental (34,7) está acima da pontuação neutra dessa dimensão (30), o que sinaliza que os professores tendem a concordar mais sobre uma postura positiva nesta dimensão.

Embora a análise seja realizada de forma generalizada, é preciso ponderar, também, o coeficiente de variação. De acordo com a classificação proposta por Pimentel-Gomes (1985), identificamos índices altos para a dimensão cognitiva (28,94%) e comportamental (22,48%) e muito altos para a dimensão afetiva (34,05%).

Basicamente, quando o coeficiente de variação é baixo, há uma indicação que a distribuição possui uma variabilidade relativamente pequena em relação à sua média, sugerindo que os valores estão mais próximos da média e que a distribuição é mais homogênea. Por outro lado, um coeficiente de variação alto indica uma maior variabilidade relativa em relação à média, sinalizando que os valores estão mais dispersos e que a distribuição é mais heterogênea. Isso significa que não há uma concepção uniforme em nenhuma dimensão, sendo a afetiva a que apresenta maior variabilidade de atitudes em relação às avaliações em larga escala.

A dimensão afetiva está diretamente relacionada à satisfação do professor com as avaliações em larga escala. De acordo com Robbins, Judge e Sobral (2010, p. 70), “uma pessoa que tem um alto nível de satisfação com o trabalho apresenta sentimentos positivos com relação a ele, ao passo que alguém com um baixo nível de satisfação apresenta sentimentos negativos.” No caso dessa discussão, tomamos as avaliações externas enquanto objeto atitudinal do trabalho docente para análise das atitudes.

A variabilidade muito alta das respostas na dimensão afetiva aponta que não há um consenso de afetividade, positiva ou negativa, dentre os docentes em relação às avaliações externas aplicadas em larga escala. Robbins, Judge e Sobral (2010, p. 73) afirmam que “a avaliação que um funcionário faz de sua satisfação ou insatisfação com o trabalho é resultado de um complexo somatório de diferentes elementos”.

Dessa forma, o mesmo se aplica em relação às avaliações externas (objeto atitudinal relacionada ao trabalho docente. Poderíamos questionar tal variabilidade das respostas utilizando diferentes variáveis: os contextos escolares aos quais esses docentes pertencem; as condições e demandas de trabalho relacionadas a essas avaliações; se as disciplinas que lecionam são contempladas nas avaliações e como são contempladas; e até mesmo a própria concepção de avaliação que possuem. Essa série de fatores que atravessam a prática docente tem influência direta na afetividade em relação às avaliações externas.

Por outro lado, o escore médio do componente comportamental sugere que os docentes tendem a ser mais positivos em relação às avaliações em larga escala. O seu coeficiente de variação

(22,48%), embora classificado como alto segundo Pimentel-Gomes (1985), é o mais baixo comparado às demais dimensões, o que significa que há mais consenso entre os docentes sobre uma atitude positiva no componente comportamental do que nos outros componentes.

2.3.2 Resultados e análises estatísticas descritivas para os itens da escala em suas respectivas dimensões

Nessa parte da análise apresentamos os resultados estatísticos descritivos para cada item das dimensões da escala. Os itens foram organizados em tabelas em ordem crescente do valor de coeficiente de variação, ou seja, dos itens que possuem maior homogeneidade aos itens que possuem maior heterogeneidade nas respostas.

1.3.2.1 Componente cognitivo

A partir dos Escores Médios apresentados na Tabela 2, é possível perceber que os docentes tendem a ter atitude positiva apenas nos itens 5 “*Têm impacto na seleção dos conteúdos ensinados na escola*” (3,49) e 2 “*Constituem o principal instrumento de monitoramento da efetividade de políticas educacionais*” (3,19). Os demais itens possuem escore médio abaixo do ponto neutro (3), qualificado na EAAE como “Nem concordo, nem discordo”. O item 12 “*São instrumentos eficientes para promover bonificações financeiras aos profissionais da educação*”, por sua vez é a asserção que os docentes tendem a ter atitudes mais negativas, de escore médio de 2,64. Dessa forma, percebe-se que na maioria das asserções do componente cognitivo, os docentes tendem a ter atitudes negativas, discordando total ou parcialmente dos itens.

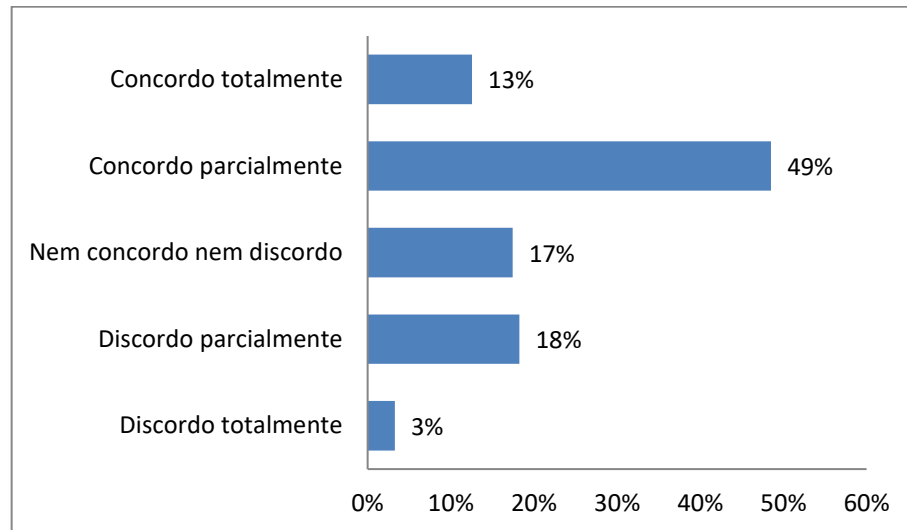
Tabela 2 - Estatísticas descritivas dos itens do componente cognitivo

Itens	Escore Médio	Desvio Padrão	Coefficiente de variação (%)
5. Têm impacto na seleção dos conteúdos ensinados na escola;	3,49	1,03	29,55
2. Constituem o principal instrumento de monitoramento da efetividade de políticas educacionais;	3,19	1,11	34,82
4. São úteis para selecionar adequadamente estudantes para outras etapas/níveis de ensino;	2,81	1,08	38,45
10. São importantes instrumentos de prestação de contas à sociedade;	2,94	1,13	38,52
6. Medem adequadamente o nível de conhecimento dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC);	2,78	1,07	38,54
7. Suas matrizes curriculares conferem igual valor a todos os conhecimentos previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC);	2,87	1,12	38,99
1. Avaliam adequadamente a qualidade do ensino e da aprendizagem;	2,75	1,08	39,41
3. Cumprem satisfatoriamente o propósito de medir os níveis de aprendizagem dos alunos;	2,68	1,09	40,51
8. Permitem a análise dos aspectos sociais e culturais dos alunos;	2,84	1,18	41,51
11. São importantes instrumentos de monitoramento da prática docente;	2,81	1,18	41,86
9. São instrumentos necessários para reduzir as desigualdades educacionais;	2,76	1,20	43,35
12. São instrumentos eficientes para promover bonificações financeiras aos profissionais da educação.	2,64	1,15	43,70

Fonte: produção do autor.

Considerando o coeficiente de variação, o item 5 possui CV igual a 29,55%, classificado, segundo Pimentel-Gomes (1985), como item de alta variabilidade. Portanto, comparando com os demais itens desta dimensão, esse é um item de menor variabilidade e os demais encontram-se acima de 30%, classificados pelo autor como variabilidade muito alta. Isso significa que o item 5 é o que possui maior consenso entre os respondentes desse componente, seguido do item 2 com 34,82%. Podemos constatar as respostas ao item 5 na figura 4.

Figura 4 - Distribuição das respostas no item 5 “*Têm impacto na seleção dos conteúdos ensinados na escola*”

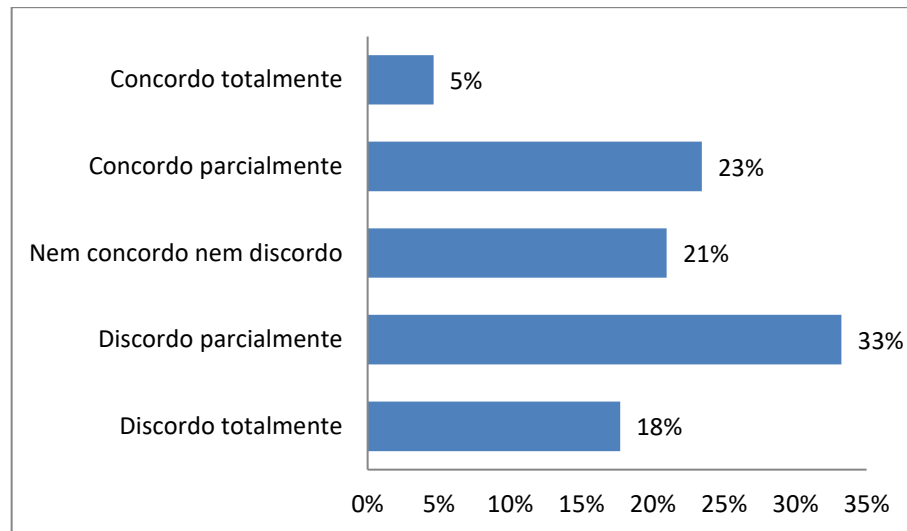


Fonte: produção do autor

Podemos perceber que apenas 3% (12 docentes) da população investigada discordam totalmente da asserção, enquanto 49% (178), quase a metade da população, concordam parcialmente. É importante destacar que 17% (64) dos docentes permaneceram no ponto neutro, nem concordando e nem discordando. De forma geral, ainda que totalmente ou parcialmente, 62% (224) da população concordam com o item 5.

Em contrapartida ao item 5, o coeficiente de variação relativo ao item 12 demonstra uma variabilidade muito alta (43,70%), evidenciando que embora seja o item com a maior tendência dos professores a discordarem da eficácia das avaliações externas como ferramenta para a concessão de incentivos financeiros aos profissionais da educação, as respostas exibem uma marcante heterogeneidade, carecendo de uniformidade.

Figura 5 - Distribuição das respostas no item 12 “São instrumentos eficientes para promover bonificações financeiras aos profissionais da educação”



Fonte: produção dos autores.

A Figura 5 mostra maior heterogeneidade nas respostas dos docentes, se comparada ao item anterior. Apenas 5% dos respondentes concordam totalmente que as avaliações externas são instrumentos eficientes para bonificações financeiras, seguidos de 23% que concordam parcialmente. Por outro lado, a maior parte da população discorda parcialmente da asserção, constituindo em 33% (122) dos respondentes, seguidos de 18% (65) que discordam totalmente. De forma geral os docentes tendem a discordar, mesmo que parcialmente ou totalmente, do item 12, constituindo em 56% das respostas, enquanto 28% dos docentes concordam totalmente ou parcialmente. É importante perceber que 21% da população investigada permaneceu na neutralidade, não concordando e nem discordando.

1.3.2.2 Componente afetivo

Na Tabela 3 é possível observar que o item 14 “*Anseio por conhecer os seus resultados*” é o item que os docentes tendem a ser mais positivos na dimensão cognitiva, apresentando escore médio de 3,20. Por outro lado, eles tendem a ser mais negativos em relação ao item 18 “*Sinto que meus conhecimentos são valorizados por elas*”, apresentando escore médio de 2,61. Já o coeficiente de variação dos referidos itens apresenta variabilidade muita alta, 34,70% para o item 14 e 43,19% para o item 18, o que significa que as atitudes dos docentes em relação ao item 14 são mais homogêneas do que concernentes ao item 18.

Tabela 3 - Estatísticas descritivas dos itens do componente afetivo

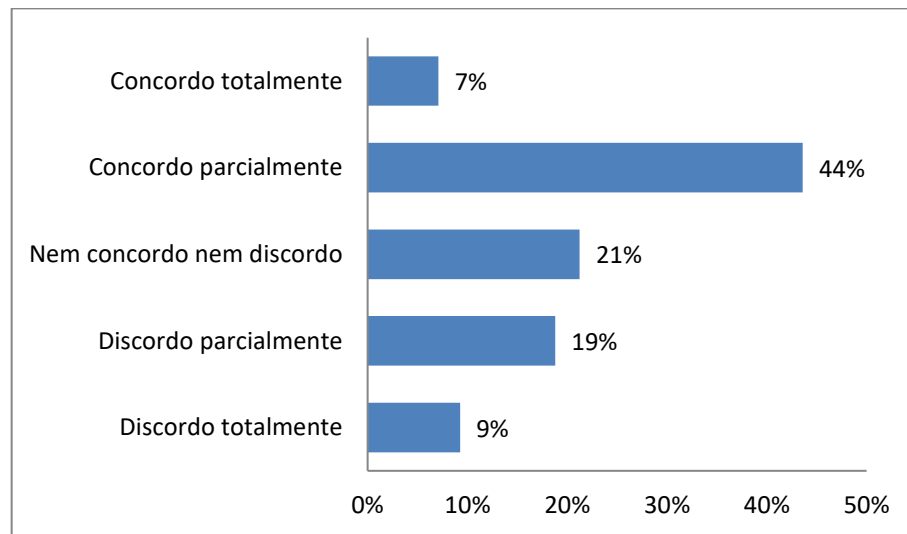
Itens	Escore Médio	Desvio Padrão	Coefficiente de variação (%)
14. Anseio por conhecer os seus resultados;	3,20	1,11	34,70
20. Gosto de orientar meu trabalho a partir dos seus resultados.	2,92	1,16	39,75
13. Tenho apreço por esse tipo de avaliação;	2,74	1,11	40,41
17. Confio nas certificações de conclusão de um nível/etapa de ensino que são realizadas a partir delas;	2,74	1,11	40,66
15. Confio em seus resultados;	2,75	1,13	41,20
18. Sinto que meus conhecimentos são valorizados por elas;	2,61	1,13	43,19
16. Confio nas comparações entre escolas/estudantes que são feitas a partir delas; e	2,62	1,15	43,88
19. Percebo que a disciplina que leciono é valorizada por elas;	2,74	1,23	44,74

Fonte: Produção do autor.

Vale destacar que o item que possui maior variabilidade dessa dimensão da escala é o 19 “*Percebo que a disciplina que leciono é valorizada por elas*”, coeficiente de variação de 44,74%. De forma geral, todos os itens dessa dimensão possuem coeficiente de variação na faixa de variabilidade muito alta, o que significa que os docentes tendem a ter sentimentos diversos pelas avaliações externas aplicadas em larga escala.

Esses resultados apontam para a existência de atitudes afetivas heterogêneas entre os docentes em relação às avaliações externas. Enquanto alguns docentes demonstram anseio em conhecer seus resultados, outros expressam a sensação de que seus conhecimentos não são valorizados. A alta variabilidade nas respostas sugere a existência de diferentes perspectivas e experiências em relação às avaliações externas, o que destaca a importância de considerar essas diversidades ao desenvolver políticas e práticas relacionadas às avaliações externas no contexto educacional.

Figura 6 - Distribuição das respostas no item 14 “*Anseio por conhecer os seus resultados*”



Fonte: produção dos autores.

Quanto ao item 14, a Figura 6 mostra que 51% (186 docentes) dos docentes concordam com a asserção deste item. É importante destacar que essa porcentagem é a somatória de 44% (160) dos que concordam parcialmente e 7% (26) dos que concordam totalmente, o que significa que mais da metade dos docentes investigados desejam conhecer os resultados das avaliações externas, sendo que a maior parte anseia parcialmente.

Por outro lado, 28% (103) dos docentes têm atitudes negativas quanto a conhecer os resultados das avaliações externas, sendo que 19% (69) dos professores discordam parcialmente e 9% (34) discordam totalmente.

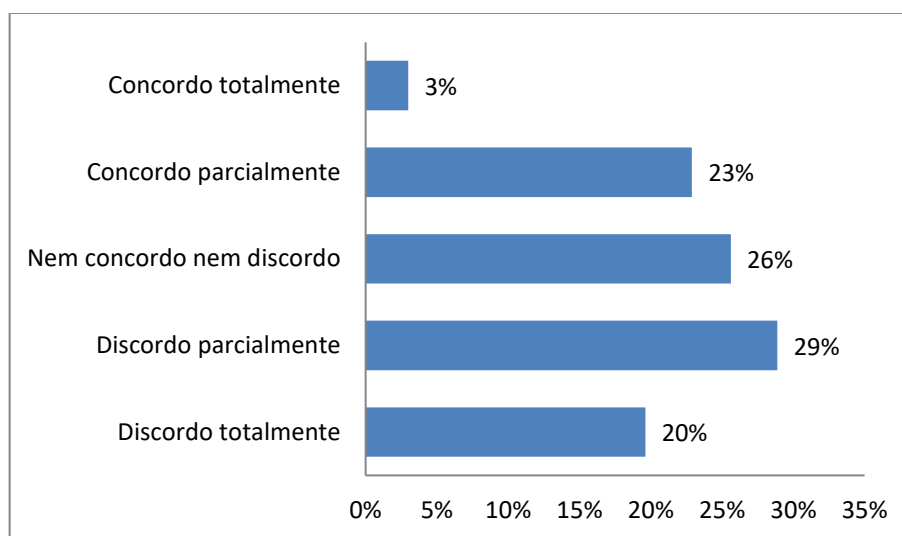
É importante destacar que, de forma geral, os docentes tendem a ter atitudes positivas em relação ao anseio de conhecer os resultados das avaliações externas. No entanto, é relevante considerar que 21% (78) da população investigada permanece neutra em relação a esse aspecto.

Quanto ao item 18, foi possível perceber que ele possui uma distribuição mais equilibrada nas respostas dos docentes, o que comprova a variabilidade muito alta nessa asserção. Conforme a Figura 7, 20% dos professores têm atitudes muito negativas, ou seja, não sentem que seus conhecimentos sejam valorizados pelas avaliações, enquanto 29% têm atitudes menos negativas, discordando parcialmente com a asserção.

De forma geral, o gráfico mostra que 49% (178) dos investigados têm atitudes negativas; portanto, dentro desse grupo existem aqueles que sentem de forma mais negativa do que outros.

Por outro lado, 23% (84) dos docentes sentem que seus conhecimentos são valorizados parcialmente pelas avaliações externas, enquanto apenas 3% (11) concordam totalmente. Isso significa que 26% (95) dos professores sentem que seus saberes são valorizados pelas avaliações, ainda que alguns concordem mais do que outros. Mais uma vez é importante apontar que 26% (94) avaliaram de forma neutra.

Figura 7 - Distribuição das respostas no item 18 “*Sinto que meus conhecimentos são valorizados por elas*”



Fonte: produção dos autores.

Ao analisar os dados, observamos que os docentes que avaliam essa asserção de forma negativa apresentam atitudes mais fortemente negativas do que aqueles que a avaliam de forma totalmente positiva. Isso significa que embora os professores tenham sentimentos diversos em relação à valorização ou desvalorização dos seus conhecimentos nas avaliações externas, a tendência é que as atitudes, de forma geral, sejam negativas.

1.3.2.3 Componente comportamental

O componente comportamental é o único da escala que possui escore médio (34,7) acima do valor neutro (30), o que significa que, de forma geral, os docentes tendem a ter atitudes positivas em relação às avaliações externas nesse componente. É possível perceber na Tabela 4 que o item 26 “*Recomendo a participação nessas avaliações*” é o item no qual os docentes tendem a ter comportamento mais positivo em detrimento dos outros, cujo escore médio é 3,93. Por outro lado, para essa mesma dimensão, o item 30 “*Participo de formação específica para uma melhor*

utilização dos seus resultados” é o que demonstra que os docentes têm comportamentos menos positivos, de escore médio de 3,10.

Tabela 4 - Estatísticas descritivas dos itens do componente comportamental

Itens	Escore Médio	Desvio Padrão	Coefficiente de variação (%)
26. Recomendo a participação nessas avaliações;	3,93	0,84	21,33
25. Converso com estudantes sobre sua importância;	3,86	0,86	22,17
28. Resolvo questões de avaliações anteriores em sala de aula;	3,55	1,05	29,43
27. Apresento um retorno (feedback) sobre os resultados obtidos em sala de aula;	3,50	1,05	29,86
24. Priorizo o ensino dos conteúdos que são mais frequentes nessas avaliações;	3,37	1,03	30,49
22. Incorporo seus resultados em minhas ações cotidianas na sala de aula;	3,37	1,03	30,60
23. Organizo o cronograma escolar para valorizar sua realização;	3,39	1,06	31,32
29. Utilizo questões anteriores em minhas avaliações escolares (internas);	3,40	1,12	33,02
21. Planejo minhas aulas a partir dos seus resultados; e	3,23	1,10	34,16
30. Participo de formação específica para uma melhor utilização dos seus resultados.	3,10	1,16	37,31

Fonte: Produção do autor.

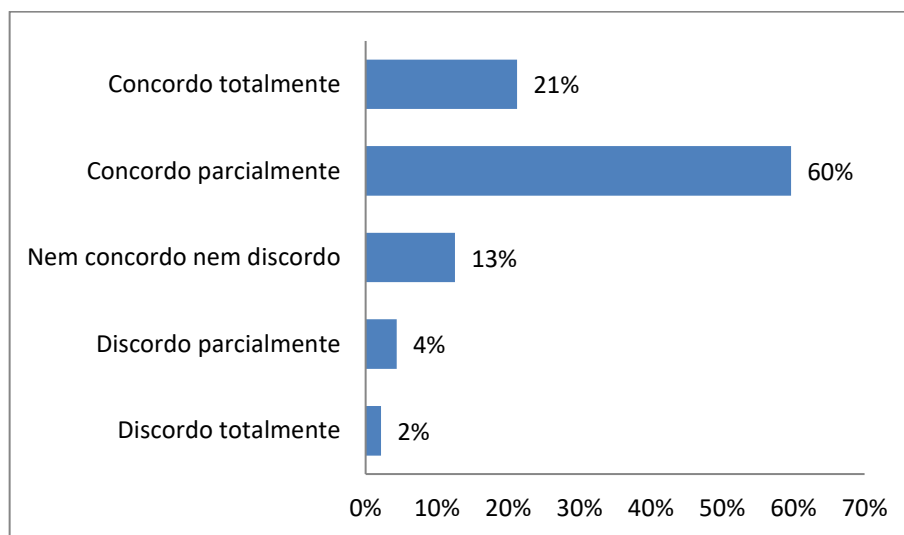
Os coeficientes de variação das respostas aos itens 26, 25, 28 e 27 da dimensão comportamental encontram-se na faixa de 20 a 30%, classificando alta variabilidade nas respostas. Já os demais itens da mesma dimensão, considerados como itens de variabilidade muito alta nas respostas dos docentes, estão acima de 30%, o que significa que embora os professores tendem a ser positivos na dimensão comportamental, não se tem uma homogeneidade nas atitudes.

É importante destacar que o item que tem menos variabilidade nas respostas é o 26, possuindo coeficiente de variação de 21,33%; por outro lado, o item de maior variabilidade é o item 30, possuindo coeficiente de variação de 37,31%.

Na Figura 8 é possível observar que apenas 6% (24) dos docentes investigados apresentam um comportamento negativo em relação à recomendação aos estudantes para participarem das avaliações externas. Por outro modo, observamos que 81% deles possuem comportamento positivo, sendo que 60% (219) concordam parcialmente e 21% (78) totalmente. Outro dado

importante para apontar é que 13% dos docentes permanecem na neutralidade, ou seja, não possuem comportamento nem positivo e nem negativo em relação à asserção.

Figura 8 - Distribuição das respostas no item 26 “*Recomendo a participação nessas avaliações*”

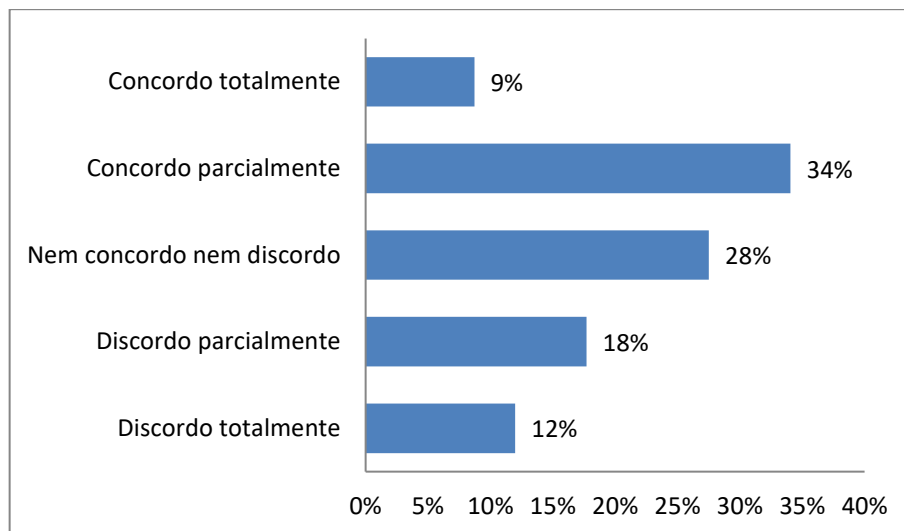


Fonte: produção dos autores.

Os dados mostram que, de forma geral, os docentes tendem a recomendar aos estudantes a participarem das avaliações externas, mesmo que alguns possam apresentar ressalvas. Por outro lado, embora com baixa porcentagem nessa população, há docentes que tendem a se comportar de forma negativa em relação ao referido item. Percebe-se, portanto, que a homogeneidade nesse item está concentrada na concordância parcial, constituindo mais da metade da população investigada.

Diferentemente do item anterior, a Figura 9 mostra que o item 30 possui maior distribuição das respostas dos docentes, mostrando maior heterogeneidade. Os dados mostram que 43% (157) da população tendem a ter comportamento positivo em participar de formações voltadas à utilização dos resultados das avaliações externas. Embora a tendência seja em ter comportamentos positivos, é importante destacar que apenas 9% (32) concordam totalmente com a asserção, enquanto 34% (125) concordam parcialmente, o que demonstra que ainda que os docentes tenham comportamento positivo, a grande maioria deles possui ressalvas quanto à participação nas formações.

Figura 9 - Distribuição das respostas no item 30 “*Participo de formação específica para uma melhor utilização dos seus resultados*”



Fonte: produção dos autores.

Por outro lado, o gráfico mostra que 30% (109) dos investigados têm comportamentos negativos em relação à asserção, enquanto 12% (44) têm comportamentos totalmente aversivos e 18% (65) apresentam negatividade parcial. Destacamos também que 28% (101) dos investigados permaneceram neutros, número expressivo, constituindo quase um terço dos investigados.

De forma geral, ainda que tenham tendência a uma atitude positiva em participar de formações voltadas à utilização dos resultados das avaliações externas, a maioria tende a concordar parcialmente e também há uma resistência, total e parcial, em participar de tais formações. A questão que se levanta ao analisar os dados é: como as formações são realizadas e como se aplicam na realidade dos docentes?

2.4 Discussão

Com base nas análises estatísticas descritivas para a escala geral, para seus componentes e itens, levantamos quatro pontos de discussão, que consideramos pontos de suma importância para problematizarmos as atitudes dos docentes perante as avaliações em larga escala.

2.4.1 A legislação coercitiva sobre o trabalho docente

Os resultados e as análises descritivas para a escala geral e suas dimensões, apresentados na Tabela 1, apontaram que há uma tendência de os professores do Estado terem atitudes negativas nos componentes cognitivos e afetivos e atitudes positivas no componente comportamental. Esse conflito nos componentes das atitudes é denominado dissonância cognitiva.

A dissonância cognitiva é definida por Festinger como um estado de desconforto mental ou tensão que ocorre quando uma pessoa tem atitudes, crenças, valores ou comportamentos contraditórios entre si (Lima, 2006, p. 207). Em atitudes, a dissonância cognitiva ocorre quando uma pessoa mantém atitudes conflitantes em relação a um determinado objeto atitudinal.

Neiva e Mauro (2011, p. 191) afirmam que “a avaliação geral de uma pessoa frente a um objeto atitudinal pode revelar mais ou menos concordância com suas crenças, afetos e comportamentos em relação ao mesmo objeto.” Dessa forma, na análise geral percebe uma não concordância entre os componentes da atitude, sobretudo do componente afetivo que tende a ter a maior negatividade entre os docentes e o componente comportamental tendendo à maior positividade.

Quanto maior a ambivalência entre os componentes das atitudes, maior a tendência de os indivíduos buscarem formas de diminuir os conflitos e tensões entre elas. Neiva e Mauro (2011) afirmam que o contrário também acontece uma vez que atitudes que têm coerência interna são fortes e resistentes.

Atitudes têm uma estrutura interna que consiste na associação entre o objeto atitudinal, crenças, afetos e (cognições sobre) comportamentos. Em geral, quanto maior a coerência entre os elementos da estrutura interna das atitudes, maior será sua força. Em outras palavras, atitudes com estrutura interna altamente coerente são mais estáveis no decorrer do tempo, resistentes à mudança e predizem melhor o comportamento (Neiva; Mauro, 2011, p. 191).

As pessoas têm uma tendência de reduzir a dissonância entre as atitudes, que pode ser feita de diferentes formas como mudando o comportamento para se alinhar aos demais componentes, modificando os componentes para se adequar ao comportamento ou justificando a inconsistência por meio de racionalizações (Robbins; Judge; Sobral, 2010). No caso dos dados apresentados nesta pesquisa, analisamos o contexto da população.

A questão que se levanta nas tensões apresentadas nos dados é: por que os docentes tendem a ter atitudes afetivas e cognitivas negativas e comportamentos positivos?

Cerdeira (2018) afirma que estamos vivenciando a terceira geração das avaliações externas, que consiste no desenvolvimento de sistemas avaliativos fundamentados em políticas de responsabilização baseada nos resultados das avaliações padronizadas. As políticas, portanto, são construídas de forma a evidenciar os resultados, reforçando seu uso para o planejamento e intervenção escolar. Ações políticas baseadas em uma gestão escolar por resultados se expandiram no cenário brasileiro em diversos estados (Brooke; Cunha, 2011).

A construção dessa política, pautada na lógica das evidências e resultados, representa um exemplo significativo da influência coercitiva exercida pelo Estado sobre os profissionais da

educação. Nesse contexto, o Estado assume uma característica de ente regulador, definindo as diretrizes e práticas educacionais, estrutura que impõe expectativas e pressão aos profissionais da educação, sobretudo os docentes.

A exigência por evidências e resultados sob a ótica da responsabilização são políticas de imposição, gerando um ambiente no qual os docentes se veem compelidos a se adaptar a novos padrões, metas e metodologias, muitas vezes sob a sombra da avaliação e responsabilização governamental.

Na realidade do Espírito Santo, essa coerção de aderência é materializada por meio da Portaria nº 154-R (Espírito Santo, 2020), que determina as atribuições dos profissionais que compõem a equipe técnico-pedagógica das unidades escolares públicas do estado. Os Art. 11 e 12 preveem as atribuições do pedagogo de acompanhar as avaliações externas, monitorar os resultados por componente curricular e orientar os professores no desenvolvimento de metodologias para a melhoria dos resultados, bem como discutir com a comunidade escolar os resultados das avaliações internas e externas e buscar aprimoramentos.

No Espírito Santo essa política é evidenciada na Portaria nº 154-R, documento que assegura ser função do pedagogo monitorar e acompanhar os resultados das avaliações externas e compartilhar com a comunidade escolar junto ao professor coordenador de área. Dessa maneira, o trabalho do pedagogo assume uma função de gestão fundamentada em resultados.

Embora o Estado afirme que é papel do pedagogo monitorar e gerenciar os resultados, Sousa e Oliveira (2010) apontam que há uma dificuldade por parte da escola no compartilhamento e uso dos dados, sobretudo no que se refere à interpretação dos resultados. Essa dificuldade na compreensão e socialização dos dados das avaliações externas suscita uma problemática na própria efetivação e eficácia da política de avaliação baseada em resultados. Podemos problematizar essa questão sob a ótica da formação inicial dos pedagogos e gestores. O fato de as escolas enfrentarem dificuldades na interpretação e no uso dos dados aponta para uma possível desconexão entre a formação inicial e atuação dos pedagogos e gestores, sendo necessária uma formação específica e uma reorganização das suas práticas no contexto da gestão baseada em resultados.

Relacionamos essa questão ao item 14, que versa sobre o *Anseio por conhecer os resultados*, conforme apresentado na Tabela 3. É notável que esse item se destaca pela sua notável uniformidade nas respostas, comparado aos demais dentro da dimensão afetiva. Entretanto, é pertinente questionar não apenas o anseio dos professores em conhecer os resultados das

avaliações, mas também a maneira como esses resultados são comunicados pela equipe pedagógica, qual a interpretação que lhes é atribuída e de que forma são utilizados na definição de metas educacionais. Essas são questões críticas que merecem uma análise aprofundada para entender plenamente o impacto dos resultados na prática pedagógica e na motivação dos docentes.

O Sistema de Gestão Escolar (Seges), desenvolvido pelo Caed, fornece ao professor acesso aos dados da Avaliação Diagnóstica, Avaliação de Fluência em Leitura e também o do Paebes e Paebes Alfa. O sistema permite filtros por região, escola, ano/série e componente curricular, mostrando a porcentagem de acertos dos alunos em cada descritor avaliado. Vale destacar que embora os dados estejam disponíveis, o acesso é apenas uma primeira fase para sua apropriação, atribuição de juízo de valor e tomada de decisão nas ações a serem adotadas.

Além do pedagogo, o art. 13 determina ser responsabilidade do professor coordenador de área mobilizar a comunidade escolar para as avaliações externas e também analisar seus resultados junto aos docentes, a fim de buscarem proposições de intervenções pedagógicas. Dessa forma, ainda que os docentes tenham sentimentos negativos com relação às avaliações em larga escala, a legislação determina que sua prática docente seja orientada pelos resultados dessas avaliações.

Parcerisa *et al.* (2019) postulam que essas políticas regularizam a prática docente, delineando seus comportamentos às intencionalidades do Estado em torno das avaliações externas, sendo essa uma ação que se manifesta em vários estados brasileiros (Schneider; Rostirola, 2022). Assim, mesmo que o docente não concorde com as políticas de avaliação em larga escala, eles adotam práticas consonantes por meio dos mecanismos políticos de coerção criados pelo Estado, o que pode explicar a diferença nos escores obtidos nas diferentes dimensões do construto atitudes evidenciadas por meio da aplicação da EAAE no âmbito do Espírito Santo.

2.4.2 O impacto das avaliações externas sobre os conteúdos a serem ensinados na escola

Com base nos resultados apresentados na Tabela 2, percebemos haver uma tendência de os docentes concordarem que as avaliações externas impactam diretamente na seleção de conteúdos ensinados na escola, ou seja, que o currículo é organizado levando em conta as avaliações externas. Quando observamos a distribuição das respostas apresentadas na Figura 4, percebemos que um número expressivo de docentes (49%) concorda com a asserção que afirma que as avaliações externas aplicadas em larga escala têm impacto na seleção dos conteúdos ensinados na escola (item 5).

É possível ver essa influência na elaboração dos próprios currículos da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo. Na introdução das Orientações Curriculares de 2023, para o componente curricular de Língua Portuguesa da 1ª série referente ao primeiro trimestre, o documento deixa explícita essa influência:

Dessa forma, é importante ressaltar aqui, também, que o nosso material está alinhado à necessidade de ampliação e de aprofundamento das discussões pertinentes ao novo Currículo do Espírito Santo, bem como às **matrizes de avaliações externas** e ao trabalho desenvolvido por áreas de conhecimento (Espírito Santo, 2023, p. 3, grifo nosso).

Logo abaixo, nas orientações para a 3ª série do Ensino Médio, o documento enfatiza:

É imprescindível apontar aqui que os alinhamentos que esta Secretaria de Estado da Educação propõe ao longo das tabelas deste Plano seguem uma sequência lógica e diretamente **associada às habilidades/descriptores do currículo e das avaliações externas**, de modo a nortear o desenvolvimento das habilidades esperadas ao fim de cada etapa da Educação Básica (Espírito Santo, 2023, p. 3, grifo nosso).

A Secretaria de Educação deixa explícito que o currículo do Estado está alinhado às matrizes das avaliações externas, sobretudo o Saeb, Paebes e Enem, principalmente os componentes curriculares de Português e Matemática:

Uma observação concernente ao presente documento é que tanto para o componente de Matemática quanto para o componente de Língua Portuguesa houve a necessidade de **alinhamos os descritores do Saeb, do Paebes e do Enem com algumas habilidades do Currículo Novo do Ensino Médio do Espírito Santo**, tendo-se em vista que isso poderia facilitar o processo de transição entre os currículos (Espírito Santo, 2023, p. 45, grifo nosso).

Por último, o documento apresenta um plano de ensino para a 3ª série. Na primeira seção está presente o quadro “Sistematização das Aprendizagens”, seção dividida em 3 colunas, sendo que uma delas é destinada aos descritores do Paebes, Saeb e Enem.

Em suma, através dos dados apresentados e de uma breve análise do currículo do Estado, notamos que os currículos são influenciados pelas avaliações externas, tendo centralidade principalmente nas disciplinas de Português e Matemática. Embora o texto trate da realidade capixaba, portanto, estadual, é importante destacar que essa influência é proveniente dos organismos multilaterais, a nível nacional e também estadual.

Jolandek, Pereira e Mendes (2019) estabelecem uma conexão entre as avaliações em larga escala como o PIS e a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em Matemática. A pesquisa evidencia a influência do PISA na construção da BNCC, mostrando similaridades nas definições, objetivos, competências, habilidades e conteúdos de Matemática. Dessa maneira, esse movimento não diretivo influencia também os currículos e avaliações a nível estadual, valorizando algumas disciplinas em detrimento de outras.

Além de sobrecarregar os professores de Matemática e Português nas demandas de trabalho em torno das avaliações em larga escala, essas políticas também geram responsabilização nesses docentes sobre os resultados obtidos nas avaliações, sendo estes em grande parte responsáveis por elevar os indicadores das escolas. Por outro lado, os professores dos demais componentes não são contemplados na matriz curricular das avaliações na mesma proporção, o que, de certa forma, prejudica um envolvimento com as avaliações, gerando um ambiente de disputas no que se refere a currículo, carga horária e avaliações externas.

Podemos vincular essa discussão aos dados descritivos do item 19, que aborda a percepção dos docentes sobre o valor atribuído às disciplinas que ministram, conforme apresentado na Tabela 3. Os resultados indicam uma tendência entre os docentes em discordar com essa afirmação, como evidenciado pela média de 2,74.

No entanto, é possível notar que o coeficiente de variação desse item é o mais elevado entre os aspectos da dimensão afetiva, atingindo 44,74%. Esse alto coeficiente de variação sinaliza uma significativa divergência nas respostas dos docentes, o que nos leva a inferir que essa disparidade de opiniões em relação a esse item pode ser atribuída, em parte, às diferentes disciplinas lecionadas pelos respondentes, com algumas disciplinas recebendo maior valorização do que outras.

É importante frisar como o enfoque do currículo em atender às demandas das avaliações externas em larga escala desconsidera o sujeito da aprendizagem. Nessa proposta, o currículo é influenciado pelas avaliações e se torna um orientador do que é ensinado na escola e se submete a uma estrutura que visa primariamente atender aos critérios e às expectativas das avaliações em larga escala.

Desse modo, a ênfase excessiva do currículo nas habilidades e competências das avaliações externas atribui à avaliação um sentido de mero instrumento de verificação do cumprimento de metas pré-estabelecidas, negligenciando sua função primordial de orientar os processos de ensino e promover as aprendizagens. A avaliação, nesse sentido, deixa de cumprir sua função de guiar os processos de ensino-aprendizagem, adquirindo um caráter mais averiguador e classificatório, no qual seu propósito principal é classificar o desempenho dos alunos, em detrimento de orientar e promover efetivamente a aprendizagem.

Dessa forma, essa abordagem de avaliação e currículo relega o aluno a um papel secundário no processo educacional. Ao estabelecer um padrão inflexível ditado pelo currículo, essa perspectiva desconsidera as particularidades individuais de aprendizado, resultando na exclusão

daqueles que não se enquadram nos moldes estabelecidos. O aluno é desconsiderado enquanto sujeito da aprendizagem.

2.4.3 A falta de reconhecimento das experiências e saberes docentes

Podemos problematizar essa questão a partir da ênfase das avaliações padronizadas em métricas quantitativas, que não refletem e nem contemplam adequadamente a complexidade e a diversidade dos conhecimentos que os professores trazem de suas formações e experiências profissionais. Isso reduz o trabalho docente a práticas instrumentalizadas em função das avaliações externas, ignorando, de certo modo, sua trajetória profissional.

As avaliações são construídas a partir de matrizes de referências, que têm a intenção de definir as competências e habilidades que os alunos devem adquirir em cada disciplina. No entanto, a percepção dos professores de que seus conhecimentos não são valorizados pode surgir quando as avaliações padronizadas aderem estritamente às Matrizes de Referência, enfatizando apenas a cobertura das competências e habilidades listadas, muitas vezes em detrimento do desenvolvimento mais amplo do conhecimento. Essa é uma limitação de avaliações dessa natureza que, ao seguir rigorosamente as Matrizes de Referência, cria um ambiente onde a educação é vista em termos estreitos e prescritos. Isso pode levar a uma prática de ensino "para o teste", na qual os professores se orientam apenas em preparar os alunos para atender aos requisitos específicos das avaliações (Arroyo, 2011).

Analisando essa questão da ótica da afetividade, perceber que as avaliações não valorizam os saberes dos docentes pode levar à desmotivação e desinteresse pelas avaliações em larga escala. Sentir que seus saberes não são reconhecidos afeta negativamente o engajamento e a satisfação dos docentes.

É importante destacar que a afetividade assume conotação de julgamento avaliativo do indivíduo, sendo um componente indissociável dos estudos de atitudes (Neiva; Mauro, 2011). A afetividade está presente nos três modelos, seja ele monocomponente, bicomponente e tricomponente. Portanto, considerar ativamente os conhecimentos dos docentes durante a elaboração das matrizes de avaliação não apenas envolveria os professores no processo, mas também tornaria a construção das avaliações mais democrática, potencialmente gerando uma atitude mais positiva por parte dos docentes em relação a essas avaliações.

2.4.4 A política de bonificação por desempenho como estratégia de aderência nas políticas de avaliação

Por meio da análise descritiva do item 12, referente à eficácia dos instrumentos para promover bonificações financeiras aos profissionais da educação, apresentada na Tabela 2, percebemos que há uma tendência entre os docentes em discordar dessa afirmação (média = 2,64). No entanto, é essencial considerar que este item, no contexto da dimensão cognitiva, é notavelmente marcado por uma maior divergência nas respostas (CV= 43,70%), quando comparado aos outros itens da mesma dimensão. Isso destaca uma significativa disparidade de opiniões entre os respondentes, revelando uma gama de atitudes divergentes em relação a esse tópico. Este é um tópico de muito impacto nas discussões sobre responsabilização docente e desempenho mensurado a partir políticas fundamentadas em evidências e resultados.

Antes de problematizarmos os impactos da política de bonificação, é importante compreender como ela está estruturada na rede estadual do Espírito Santo. Essa política está ancorada no Indicador de Desenvolvimento das Escolas (IDE), que é uma medida utilizada para avaliar a qualidade e eficiência do sistema educacional do estado.

O cálculo do IDE considera dois indicadores: Indicador do Resultado da Escola (IRE); e o Indicador de Esforço da Escola (IEE). O primeiro (IRE) é calculado a partir do resultado do Paebes em Português e Matemática e da quantidade de estudantes ausentes na avaliação, enquanto o segundo (IEE), considera o nível socioeconômico dos estudantes e as diferentes séries e níveis de ensino ofertados pela escola (Espírito Santo, 2011).

$$\text{IDE} = \text{IRE} \times \text{IEE}$$

Para tanto, o cálculo da bonificação para o professor é realizado através de uma tabela de conversão do IDE para o Índice de Merecimento da Unidade (IMU), medida que expressa a contribuição coletiva de cada unidade escolar ao desempenho geral da Secretaria de Educação do Espírito Santo. Essa tabela varia de 30 a 100% e no cálculo final o servidor pode receber até 150% de seu vencimento mensal.

É importante destacar que o docente tem que cumprir dois critérios para a participação no bônus de desempenho: a) Indicador de Contribuição de Desempenho (ICD), que prevê que o docente deve ter permanecido na escola por tempo igual ou superior a dois terços correspondente ao ano letivo; e b) Fator de Valorização de Assiduidade (FVA), que consiste em descontos de 10% no valor do bônus de desempenho a cada ausência do professor no ano letivo, independente do

motivo ou se tenham sido abonadas. Se o docente tiver 10 ausências no ano letivo, ele perde 100% da bonificação.

De acordo com Robbins, Judge e Sobral (2010), os programas de remuneração variável são estratégias das organizações para motivar seus funcionários na tarefa que precisam desempenhar, nos quais a remuneração variável se baseia no desempenho individual e/ou coletivo da organização. Políticas dessa natureza são amplamente aplicadas no contexto das empresas privadas.

A questão que emerge no contexto das políticas públicas educacionais é a crescente aplicação de estratégias empresariais à educação pública, sem levar em consideração as peculiaridades e diversidades das escolas e regiões no cenário brasileiro. Essa tendência reflete a influência da lógica neoliberal, na qual a educação é vista principalmente por meio de uma perspectiva de mercado, focando na competição e na busca incessante por resultados em avaliações externas.

A opção pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) para estruturar e administrar as provas padronizadas reflete um alinhamento com os princípios do neoliberalismo, especialmente na esfera da privatização e da busca por eficiência a partir da terceirização de serviços públicos. No contexto neoliberal há uma tendência à diminuição da intervenção estatal direta em diversas áreas, favorecendo a transferência de responsabilidades para instituições privadas, muitas vezes mediante contratos onerosos.

Um estudo conduzido por Santos *et al.* (2021a) evidenciou que entre 2009 e 2012 o Estado do Espírito Santo despendeu um total de R\$ 2.100.146,12 na contratação do Caed para gerenciar avaliações em larga escala, particularmente no âmbito do programa de Educação Básica do estado (Paebes e Paebes Alfa). Este valor foi seguido por um segundo contrato, o Contrato nº 104/2012, no período de 2012 a 2015, no montante de R\$ 15.400.000,00, com duração estipulada em 41 meses. Em continuação, um novo contrato, o de nº 097/2016, foi firmado para o período de 2016 a 2019, no valor de R\$ 35.458.038,49, abrangendo a implementação do Paebes TRI, incorporando avaliações diagnósticas e avaliações trimestrais internas de estágio.

Esses contratos evidenciam uma tendência marcante no Estado do Espírito Santo, onde a terceirização das políticas de avaliação se tornou uma prática recorrente. Os altos investimentos realizados na contratação de serviços externos, conforme apresentado por Santos *et al.* (2021a), sinalizam uma opção constante do Estado pelo caminho da externalização.

Esse processo revela a opção reiterada do Estado por confiar a entidades externas a responsabilidade pela gestão e elaboração de avaliações em larga escala. Contudo, essa escolha levanta questões sobre a gestão de recursos públicos e a efetividade desses contratos no aprimoramento e na garantia do direito à educação. A recorrência dessas contratações reforça a importância de uma análise crítica e aprofundada sobre a eficácia e os impactos dessa estratégia de terceirização no cenário educacional e financeiro do Estado.

A adoção dessas estratégias empresariais na educação pública levanta uma série de preocupações. Primeiramente a avaliação se torna um produto em função do capital, sendo reduzida a uma função instrumental, desconsiderando-a enquanto processo que envolve a coleta de dados, a atribuição de juízo de valor e a tomada de decisão para a garantia ao direito à educação. A avaliação no contexto neoliberal assume função de medição, visando resultados quantitativos que negligenciam os processos educacionais em si.

Essa abordagem atinge diretamente a autonomia dos professores, uma vez que ao vincular o desempenho docente a bônus financeiros ou promoções baseadas em métricas de avaliação padronizadas, eles são coagidos a conduzir seu trabalho a preparar os alunos para essas avaliações. Dessa forma, sua autonomia é negligenciada quando o Estado atribui aos docentes funções técnico-burocráticas em torno das políticas de avaliação, controlando e monitorando o trabalho docente com base nessas políticas (Augusto, 2012; Barroso, 2005).

Na educação os defensores dos programas de remuneração por desempenho acreditam que a fim de alcançar uma maior remuneração os professores irão trabalhar de forma mais eficiente, aumentando, conseqüentemente, o desempenho de suas escolas e sistemas educacionais.

Cassettari (2012) apresenta que a educação brasileira adota três principais modelos de remuneração variável: a) bonificação por mérito individual, em que a bonificação é uma premiação dos docentes que mais se destacam nas avaliações individuais; b) bonificação com base nos resultados da escola cuja premiação é conferida a todos os docentes da unidade escolar por terem alcançado os objetivos; e c) pagamento com base nos conhecimentos e habilidades dos professores.

No caso do Espírito Santo, a bonificação se baseia nos resultados da escola no IDE, o que faz com que a intenção da política seja motivar e incentivar os professores a elevar o rendimento dos alunos nas avaliações em larga escala, além de ter frequência e permanência na escola.

Trata-se, portanto, de uma política de alto risco (*high stakes*) para o docente porque influencia diretamente os fazeres profissionais.

Essa política, portanto, é alvo de críticas devido fragilidades e controvérsias. Um estudo realizado por Soares, Soares e Santos (2022b) aponta quatro fragilidades do IDE enquanto índice de qualidade da educação estadual:

- a) a centralidade da avaliação nas disciplinas de Português e Matemática, o que provoca cobranças e pressões sobre os docentes que lecionam essas disciplinas, gerando responsabilização;
- b) a utilização de dados desatualizados do nível socioeconômico, o que pode provocar a perda da validade e da fidedignidade dos resultados;
- c) a adoção de fatores multiplicativos diferentes para o Ensino Médio e Fundamental, sendo os do Fundamental com número inferior sem que os motivos fossem apresentados; e
- d) a desconsideração de outros fatores que influenciam no desempenho dos alunos, como por exemplo, a infraestrutura das escolas, formação, escolaridade e experiência dos docentes e gestores.

Outro ponto a ser destacado é que a política de bonificação adotada no Estado do Espírito Santo sobrepe aos direitos dos servidores públicos, especialmente no que tange às licenças médicas e ao abono de faltas para assuntos pessoais. De acordo com o Decreto nº 2.761, os professores perdem o bônus por faltas, sejam elas justificadas por motivos médicos ou pessoais, traduzindo em uma perda de 10% do bônus de desempenho para cada dia de ausência (Espírito Santo, 2011). Essa política levanta questões importantes que precisam ser consideradas sob a ótica dos direitos do servidor público.

A Lei Complementar nº 46 de 1994 institui o estatuto do servidor público do Estado do Espírito Santo e assegura, no Art. 32, o direito ao abono de faltas para tratar de questões pessoais. A lei afirma que o servidor do Estado tem direito a seis abonos de falta por ano, sendo permitido tirar no máximo um abono por mês. Dessa maneira, é um direito garantido por lei o abono de faltas, sem que este tenha implicações em descontos na remuneração (Espírito Santo, 1994).

A mesma lei determina, no Art. 129, o direito do servidor público à licença para tratamento da própria saúde, podendo ocorrer por períodos inferiores a trinta dias ou até mesmo licenças em

períodos de até 24 meses. A lei é clara quando determina que a licença médica é um direito do servidor que não tem prejuízos em sua remuneração (Espírito Santo, 1994).

Dessa forma, a imposição de perdas financeiras aos professores por faltas, sobretudo aquelas decorrentes de motivos legítimos como abonos e licenças médicas, configura-se como uma política de bonificação que sobrepõe os direitos docentes garantidos em lei.

Portanto, a política de bonificação do Espírito Santo tem impactos negativos na saúde e vida funcional dos educadores, que podem se sentir pressionados a comparecer ao trabalho mesmo quando estão doentes, o que pode resultar em problemas de saúde mais graves. Esse aspecto levanta uma importante questão ética e jurídica quanto à priorização do desempenho nas avaliações externas sobre o bem-estar dos professores e, indiretamente, dos alunos.

Em suma, os resultados apresentados mostram que os professores tendem a ter atitudes negativas, ou seja, discordam que as avaliações externas sejam instrumentos eficientes para a promoção de bônus de desempenho docente, sobretudo considerando os critérios da lei de bonificação no contexto do Espírito Santo. Conforme a discussão realizada, as políticas de bonificação vinculadas ao desempenho dos docentes nas avaliações em larga escala apresentaram diversos aspectos que requerem uma análise crítica e uma profunda reflexão. Até que ponto pode-se considerar eficaz uma política que alega valorizar o desempenho docente, ao mesmo tempo em que negligencia seus direitos, inclusive sua saúde e bem-estar no ambiente de trabalho? Políticas dessa natureza devem ser reavaliadas embora sejam adotadas em vários estados, como Ceará, São Paulo, Amazonas, Goiás, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Pernambuco, Sergipe e Tocantins. Elas possuem muitas controvérsias (Perboni, 2017).

2.5 Considerações parciais

Estudos com foco em análises das atitudes no ambiente de trabalho possibilitam compreender como os profissionais pensam, sentem e se comportam em relação aos aspectos organizacionais, suas motivações, níveis de engajamento e comportamentos dentro da organização. Ao longo deste capítulo, realizamos análises descritivas das atitudes dos professores da Educação Básica do Espírito Santo perante as avaliações externas aplicadas em larga escala. As atitudes dos docentes desempenham um papel importante na análise da eficácia das políticas de avaliação, dado que o professor é um ator de suma importância nos processos de ensino aprendizagem.

Os resultados da pesquisa destacaram a grande variabilidade nas respostas dos professores, indicando que eles possuem atitudes diversas em relação às avaliações em larga escala. Essa

diversidade de perspectivas ressalta a complexidade de pensamentos, sentimentos e comportamentos dos docentes, o que levanta a necessidade de considerar a pluralidade de opiniões no desenvolvimento de políticas e práticas educacionais.

A dissonância cognitiva observada nas dimensões cognitiva e afetiva em comparação com a dimensão comportamental foi um achado muito intrigante e levantou questões sobre como a coerção do Estado, por meio da legislação, influencia as atitudes dos docentes, levando-os a comportamentos mais positivos em relação às políticas de avaliação, mesmo que suas percepções e sentimentos sejam negativos. Esse mecanismo demonstra a forma coercitiva com a qual o Estado regula as práticas dos profissionais da educação, o que, com base na discussão, levanta indagações sobre a eficácia de uma política de avaliação que gera atitudes ambivalentes entre os docentes.

Outro aspecto que merece destaque é o impacto das avaliações externas sobre o conteúdo curricular, principalmente no que diz respeito à supervalorização dos descritores utilizados nas avaliações, em especial nas disciplinas de Português e Matemática. Essa desigualdade nas matrizes de referência das avaliações externas cria um ambiente de competição entre os docentes e um sentimento de desvalorização por parte daqueles que lecionam outras disciplinas. Isso influencia diretamente o engajamento emocional dos professores nas políticas públicas, pois enquanto alguns docentes enfrentam sobrecarga em suas práticas, sendo responsáveis por elevar os índices da escola, outros sentem-se desvalorizados nas políticas de avaliação, o que, por sua vez, aponta para uma vulnerabilidade nas políticas de avaliação. Como uma política que atribui notas a toda a escola pode ser verdadeiramente eficaz se, em sua concepção, alguns membros da comunidade escolar não são devidamente levados em consideração? A promoção da equidade e o reconhecimento das contribuições de todos os docentes emergem como pilares essenciais a serem ponderados na formulação e na implementação das políticas de avaliação.

A falta de consideração pelas experiências e saberes dos professores na elaboração das avaliações externas também é um ponto crítico. Os docentes se sentem desvalorizados, seu engajamento se resume a preparar os estudantes para os testes, aplicar e gerenciar seus resultados, atribuindo a docência a práticas engessadas. É importante envolver os professores no desenvolvimento das avaliações externas de forma crítica, valorizando seus saberes e experiências para garantir uma abordagem mais alinhada com a realidade das salas de aula.

Por último, a discussão sobre as políticas de bonificação, que se baseiam nos resultados das avaliações externas, destaca a necessidade de se adotar uma abordagem justa e respeitosa em relação aos professores. A estrutura dessas políticas no Espírito Santo interfere nos direitos dos

docentes, especificamente em relação à licença médica e ao abono, suscitando preocupações de natureza ética.

Nesse contexto, fica evidente que essas políticas não apenas exercem impacto sobre a remuneração dos docentes, mas também afetam a qualidade de vida no ambiente de trabalho. Como pode uma política de bonificação por desempenho, que alega valorizar o trabalho dos docentes, ser eficaz se ela se sobrepõe aos direitos dos servidores e negligencia questões relacionadas à saúde dos professores? Esses são questionamentos críticos que destacam que essas políticas parecem ser mais direcionadas a controlar as práticas dos docentes do que a reconhecê-los devidamente pelo seu mérito e dedicação.

Em suma, esta pesquisa revelou que as atitudes dos docentes em relação às avaliações em larga escala são intrincadas e influenciadas por diversos fatores, particularmente na forma como as políticas de avaliação são implementadas na rede estadual do Espírito Santo. As conclusões extraídas deste estudo apontam para várias fragilidades dentro dessas políticas, que merecem uma análise crítica e um processo de reavaliação profunda, com o objetivo de aprimorar a construção de uma política pública de avaliação de sistema que seja realmente eficaz, ética e democrática.

É fundamental reconhecer que as percepções, sentimentos e comportamentos dos docentes desempenham um papel de grande importância quando consideramos uma política de avaliação voltada aos processos educacionais, com o propósito de garantir o direito à educação de qualidade. A política de avaliação não deve ser abordada na perspectiva de evidências e resultados, que muitas vezes coloca os atores em uma posição instrumentalizada para atender aos interesses do Estado. Ao invés disso, as políticas de avaliação devem direcionar esforços para uma abordagem que valorize a participação dos docentes na formulação das políticas e leve em consideração suas experiências e saberes, igualmente aos estudantes e demais atores da comunidade escolar, promovendo uma ação democrática rumo à garantia ao direito à educação.

CAPÍTULO 3

AS ATITUDES PERANTE AS AVALIAÇÕES EXTERNAS E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

3.1 Introdução

As transformações no cenário educacional nas últimas décadas, notadamente a partir dos anos 1990 em países latino-americanos, incluindo o Brasil, desencadearam uma profunda reconfiguração das funções e papéis dos docentes (Oliveira, 2003). Estas reformas têm como meta primordial a expansão quantitativa do acesso à educação, sob os princípios de equidade social, configurando-se também como políticas de combate à pobreza e às desigualdades sociais. Nesse contexto, as políticas de avaliação educacional assumem um papel central, sendo amplamente empregadas pelas redes de ensino em diferentes níveis, incluindo o municipal, estadual e nacional, para mensurar o progresso da educação (Oliveira, 2004).

Os parâmetros de qualidade da educação básica estão diretamente ligados às políticas de avaliação, fundamentados no pensamento neoliberal de desenvolvimento, sobretudo pela ênfase na mensuração dos resultados e na responsabilização dos profissionais da educação (Afonso, 1998, 1999).

Oliveira e Assunção (2009) afirmam que a ampliação da educação, seja no acesso e/ou na qualidade, tem intensificado o trabalho docente e os professores têm sido chamados a desempenhar um papel ampliado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 evidencia essa expansão quando destaca, nos artigos 12, 13 e 14, que o trabalho docente não se limita às atividades em sala de aula, mas também envolve outras atividades na dinâmica escolar.

Os autores afirmam que as tarefas adicionais no decorrer da ação principal, como prestar atendimento individualizado aos alunos, manter o controle da turma de forma coletiva e preencher diversos instrumentos e formulários de controle, constituem aspectos da intensificação do trabalho docente.

Essas políticas que transformam os espaços laborais da escola são também formadoras de atitudes, ainda mais quando refletimos sobre a crescente responsabilização dos docentes pelos resultados dos alunos nos testes padronizados, o que tem gerado um ambiente de competição e

disputa pela busca por excelência e qualidade (Afonso 2007). A pressão sobre os professores para elevar os índices escolares por meio das avaliações em larga escala tem se intensificado, resultando em uma concentração significativa de esforços em torno dessas avaliações. A sobreposição de responsabilidades pode ser apontada como uma explicação para o desgaste físico, vocal e mental enfrentado pelos professores, provocando o adoecimento da categoria.

Araújo e Carvalho (2009) analisaram as condições de trabalho e de saúde de professores com base em oito estudos epidemiológicos conduzidos na Bahia. A pesquisa sinalizou que os principais problemas de saúde enfrentados pelos professores foram os osteomusculares, de voz e relativos à saúde mental. Ao levantar as características sociodemográficas e do trabalho da população alvo, associaram o adoecimento da classe de professores às elevadas cargas horárias, aos múltiplos empregos, à inadequação do ambiente de trabalho, às exigências, dentre outros fatores.

Gasparini, Barreto e Assunção (2005) analisaram o Relatório preparado pela Gerência de Saúde do Servidor e Perícia Médica (GSPM) da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. A pesquisa revelou que 92% dos atendimentos de servidores da educação resultaram em afastamento. A principal razão para os afastamentos foi representada por transtornos psíquicos, seguidos por doenças do aparelho respiratório e, em terceiro lugar, por enfermidades do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo.

Dessa forma, ao refletir sobre a eficácia de um sistema de avaliação educacional, torna-se imperativo considerar as condições de trabalho docente. A questão central que se apresenta ao considerarmos as avaliações em larga escala como o principal instrumento de coleta de dados dos sistemas educacionais é: Como podemos garantir a qualidade do ensino quando os profissionais estão sujeitos a condições de trabalho tão distintas?

Portanto, ao abordar políticas de avaliação educacional, torna-se importante não se restringir aos resultados numéricos, mas considerar também as condições de trabalho docente. A busca pela garantia do direito à educação demanda compreender as condições em que esses profissionais desempenham suas funções, englobando as variáveis como a faixa etária, a carga horária de trabalho, a remuneração, a natureza do vínculo trabalhista, a região de atuação, a infraestrutura do ambiente de trabalho, entre outros. Uma compreensão abrangente desses elementos é essencial para construir políticas de avaliação que sejam mais eficazes.

Dessa maneira, este capítulo visa investigar a relação que se estabelece entre as atitudes dos professores vinculados à rede estadual do Espírito Santo e às variáveis das condições de trabalho docente.

3.2 Condições de trabalho docente

Assumimos o conceito de trabalho docente a partir dos estudos de Oliveira (2010). O entendimento do trabalho docente, fundamentado na autora, é uma construção conceitual que ultrapassa os fazeres docentes em sala de aula, sobretudo considerando as novas configurações de trabalho provenientes das últimas transformações no cenário educacional brasileiro.

Segundo ela, o trabalho docente abarca não somente o ensino em sala de aula, mas todas as atividades desenvolvidas pelos professores no ambiente educacional, considerando também outros sujeitos envolvidos nesse espaço laboral. O trabalho docente incorpora aspectos multifacetados dos cargos, funções, especializações e responsabilidades dos profissionais inseridos nas instituições de ensino (Oliveira, 2010). Portanto, nessa pesquisa nos interessa abordar o trabalho docente apenas para professores em exercício de magistério.

Duarte *et al.* (2008) discutem que o trabalho docente envolve atividades de gestão, registros administrativos e o gerenciamento de equipes e projetos pedagógicos. O envolvimento em atividades de planejamento curricular não se restringe à preparação das aulas porque também engloba a elaboração de materiais didáticos, a adequação de conteúdos à realidade dos alunos e a constante atualização de métodos de ensino.

Há também as responsabilidades administrativas que demandam dos professores a habilidade de lidar com questões burocráticas e documentais, incluindo registros, gerenciamento de dados, avaliações, relatórios pedagógicos e outras demandas do contexto escolar (Duarte, 2008; Duarte *et al.*, 2008). Essas múltiplas tarefas revelam a amplitude do trabalho docente, evidenciando a complexidade de abordar o tema, sobretudo quando tratamos de trabalho docente relacionado às demandas as avaliações externas aplicadas em larga escala.

Cunha, Barbosa e Fernandes (2015) mostram que as políticas de avaliação no estado de São Paulo têm impactado o trabalho docente. Os resultados revelaram um cenário no qual a preocupação predominante com as metas e índices estabelecidos por essas avaliações tende a suplantam a discussão e implementação da proposta pedagógica. Esse predomínio acaba por esvaziar o trabalho docente coletivo de sua essência articuladora e integradora.

Nesse contexto, ao invés de priorizar discussões mais profundas sobre práticas pedagógicas, metodologias de ensino e estratégias de aprendizagem mais eficazes, o ambiente escolar tende a direcionar sua atenção para o cumprimento das metas estabelecidas pelas avaliações externas.

Dessa forma, é de extrema importância relacionar as atitudes dos professores perante as avaliações externas aplicadas em larga escala com as condições efetivas de seu trabalho, considerando sobretudo as políticas de responsabilização que, por um lado, culpabiliza os professores pelos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações externas e, por outro, negligencia aspectos fundamentais do trabalho docente.

Assumimos o conceito de trabalho docente conforme Oliveira e Assunção (2010), que afirmam que o trabalho docente é

o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção. Contudo, as condições de trabalho não se restringem ao plano do posto ou local de trabalho ou à realização em si do processo de trabalho, ou seja, o processo que transforma insumos e matérias primas em produtos, mas diz respeito também às relações de emprego (Oliveira; Assunção, 2010, s/p).

Portanto, ao abordar atitude docentes perante as políticas de avaliação educacional, torna-se essencial não se restringir aos resultados numéricos, mas considerar também as condições de trabalho docente. A busca pela garantia do direito à educação demanda compreender as condições em que esses profissionais desempenham suas funções, englobando variáveis como: faixa etária; carga horária de trabalho; remuneração; natureza do vínculo trabalhista; região de atuação; e infraestrutura do ambiente de trabalho, entre outros. Uma compreensão abrangente desses elementos é essencial para construir políticas de avaliação que sejam mais eficazes.

Dessa maneira, compreendemos que abordar trabalho docente envolve muitas variáveis interligadas, tratando-se de um conceito complexo e amplo. Assim, para os propósitos desta pesquisa, direcionamos nossa análise das atitudes docentes considerando três variáveis das condições de trabalho: o tipo de vínculo do trabalho docente; a carga horária laboral; e a área específica do conhecimento em que atuam os professores da rede estadual de ensino do Espírito Santo.

3.2.1 Natureza do vínculo de trabalho: efetivos e temporários

O debate sobre as condições de trabalho dos professores na rede pública de ensino no Brasil é um tema abordado extensivamente na literatura acadêmica. A discussão torna-se importante ao entendermos que as transformações no mundo do trabalho, especialmente a partir da crise

capitalista dos anos 70, resultou na reestruturação dos modos de produção capitalista que mudaram profundamente as formas de organização do trabalho na administração pública (Harvey, 1992).

A expansão do acesso à educação no país resultou em uma demanda crescente por profissionais, levando à contratação em larga escala de professores temporários para suprir as necessidades das escolas. Essa política teve um impacto direto no sistema educacional, uma vez que a flexibilização no trabalho docente trouxe consigo uma série de preocupações e prejuízos para a qualidade de vida desse profissional, consequentemente prejuízos na garantia do direito à educação.

Um estudo realizado por Dias e Rosa (2018) levantou as causas e consequências do processo de admissão de temporários em um município do extremo sul santa catarinense. As autoras sinalizaram que a contratação temporária tem impactos negativos para os profissionais da educação, afetando diretamente a garantia do direito à educação. Um ponto negativo citado no trabalho é a disparidade frequente na formação e expertise desses profissionais em relação aos docentes com contratos permanentes. A descontinuidade também é um ponto frágil dessa política, uma vez que os docentes temporários possuem alta rotatividade entre as escolas, dificultando a implementação de projetos e atividades com necessidade de planejamento a longo prazo.

Na literatura encontramos outras pesquisas que investigaram a temática em diferentes estados do Brasil. Ferreira e Abreu (2014) analisaram a contratação temporária de docentes na realidade Paranaense; Feldman e Alves (2021) estudaram a política de contratação de professores temporários em Portel no Pará; Miranda (2018) analisou o perfil dos professores da rede estadual de ensino de Minas Gerais; Nicário (2023) pesquisou a precarização do trabalho docente numa rede municipal do Acre; e Santos (2016) investigou a política de contratação de profissionais do ensino na rede de educação básica do Estado de São Paulo, concentrando-se especificamente nos professores que exercem funções de caráter temporário.

No contexto específico do Espírito Santo, de acordo com o estudo conduzido por Araújo e Jann (2018), constatou-se que em 2015 a rede pública de ensino do Estado apresentava uma taxa consideravelmente alta de professores contratados de forma temporária, atingindo aproximadamente 70%. Esse índice ultrapassava significativamente o limite estipulado pela Lei Federal nº 12.425/2011, que regula em até 20% o número de contratações temporárias, assim como excedia a proporção estabelecida pela Lei Estadual nº 809/2015, que limita em até 30%

o quadro de profissionais com contratos temporários. Apesar da redução desses contratos em 2016, a rede pública de ensino ainda mantinha um contingente de professores contratados que excedia os parâmetros exigidos pela legislação estadual vigente.

Ademais, compreendendo a necessidade de desvelar as políticas de contratação de professores na realidade capixaba e relacionando ao objeto de estudo dessa pesquisa, torna-se importante compreender quais as atitudes adotadas pelos professores, sejam eles temporários ou efetivos, diante das avaliações externas. Analisar como ambos os grupos de professores se relacionam com as avaliações externas aplicadas em larga escala pode ajudar a compreender como elas impactam e influenciam seus cotidianos.

Dessa forma, propomos a **Hipótese 1 (H1)**: existe variação significativa nas atitudes dos docentes perante as avaliações externas aplicadas em grande escala entre aqueles com vínculo efetivo e os com vínculo temporário?

3.2.2 Jornada de trabalho

Segundo Oliveira e Assunção (2010), os elementos que influenciam o trabalho dos educadores abrangem as circunstâncias laborais, que englobam as condições concretas do emprego e os ambientes nos quais o trabalho se desdobra, além das cargas horárias enfrentadas pelos professores, alvo de mudanças decorrentes, em grande medida dos processos de fragilização e intensificação das atividades docentes. Ele ressalta, ainda, que na educação é observável o fenômeno do prolongamento da jornada devido à acumulação de múltiplos contratos e à necessidade de dedicar um volume de horas de trabalho no setor privado, tudo isso em busca de uma remuneração adequada em comparação aos padrões salariais estabelecidos.

Em relação à jornada de trabalho, Dal Rosso (2010, s/p) a define como “tempo gasto pelo indivíduo em atividade laboral durante o dia, semana, mês, ano ou vida”. Duarte (2011) afirma que a jornada de trabalho docente é uma realidade intensa e extensa, caracterizada por um acúmulo de responsabilidades cada vez mais abrangentes. A intensidade se manifesta na multiplicidade de demandas que recaem sobre esses profissionais, exigindo habilidades multifacetadas para lidar com as necessidades dos alunos, a diversidade de métodos pedagógicos e a crescente carga de trabalho administrativo.

Jacomini, Gil e Castro (2018) realizaram um estudo investigando a carga horária de trabalho dos professores nas redes municipais das capitais brasileira em 2016. Além das altas jornadas de trabalho atingindo até 60 horas semanais, o estudo evidencia disparidades na conformidade

com a Lei do Piso, destacando que algumas redes educacionais aderem integralmente às diretrizes legais, enquanto outras não estão em consonância.

A relevância dos estudos sobre jornada de trabalho não se restringe apenas à sua duração, mas também à compreensão dos impactos que essa extensão pode gerar na saúde e no bem-estar dos profissionais da educação. De acordo com Brito, Prado e Nunes (2017), a elevada carga horária enfrentada pelos professores emerge como um elemento central no processo de intensificação e precarização das atividades docentes. A extensão excessiva dessa jornada laboral não apenas se torna um fator determinante para a precarização do trabalho, mas também se revela como um catalisador para o esgotamento físico e mental dos profissionais, impactando diretamente não apenas na qualidade do sono, mas também na disposição para o lazer e na capacidade de manter hábitos saudáveis (Assunção; Oliveira, 2009).

No interesse desse estudo, a conexão entre as cargas horárias excessivas enfrentadas pelos professores e as exigências das avaliações em larga escala revela uma relação complexa, pois o acúmulo de responsabilidades decorrente das longas jornadas de trabalho dos docentes por si só já representa um fator significativo para sua saúde física e mental, impactando diretamente sua qualidade de vida e disposição para o exercício profissional. No entanto, quando combinamos essa sobrecarga com as demandas intensas das avaliações externas, a situação se torna ainda mais complicada.

Dessa forma, considerando os estudos supracitados, relacionamos a variável de jornada de trabalho com as atitudes dos professores perante as avaliações em larga escala, levantando, portanto, a **Hipótese 2 (H2)**: docentes com carga horária de trabalho mais extensa tendem a demonstrar atitudes mais negativas em relação às avaliações externas?

3.2.3 Área que leciona

Por fim, a última hipótese que apresentamos neste texto baseia-se principalmente na discussão no capítulo anterior sobre o favorecimento de determinados conhecimentos pelas avaliações externas em detrimento de outros. Esse cenário coloca uma pressão adicional sobre os professores responsáveis por disciplinas mais frequentemente avaliadas, sobretudo Português e Matemática, que se veem encarregados de elevar o desempenho da escola nos índices dessas avaliações (Becher; Justo, 2016; Santos; Santos, 2000).

Para essa hipótese, abordamos as disciplinas em áreas do conhecimento, conforme previsto na última atualização da LDB (Brasil, 2017):

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

Sendo assim, temos a Área de Linguagens e suas tecnologias, que abrange disciplinas como Língua Portuguesa, Educação Física, Artes e Língua Estrangeira. Na sequência, a Área de Matemática e suas tecnologias, que contempla exclusivamente a disciplina de Matemática. Avançando, temos a Área de Ciências da Natureza e suas tecnologias, composta por disciplinas como Biologia, Química e Física. Por fim, a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, englobando disciplinas como Sociologia e Filosofia. Vale ressaltar que não estamos considerando a Área de formação técnica profissional, uma vez que ela não está inclusa na formação geral básica (Brasil, 2017).

Por fim, propomos a **Hipótese 3 (H3)**: as atitudes dos docentes variam significativamente quando consideramos diferentes áreas de conhecimento?

3.3 Metodologia

Nesse capítulo, num primeiro momento, empregamos análises estatísticas descritivas para as variáveis intencionadas. Utilizamos o software Microsoft Excel para calcular a média, desvio padrão e coeficiente de variação. Continuamos a utilizar a classificação do coeficiente proposta por Pimentel-Gomes (1985), classificando o CV como baixo se o valor calculado for menor que 10%; médio, se estiver entre 10% e 20%; alto, caso esteja entre 20% e 30%; e muito alto para maiores que 30%.

Depois utilizamos os testes de hipóteses para comparar os grupos. Para as hipóteses sobre a natureza do vínculo de trabalho (H1) e a carga horária de trabalho (H2), utilizamos o Teste de Mann-Whitney (Mann; Whitney, 1947; Wilcoxon, 1945) e para a hipótese referente à área de atuação (H3), utilizamos a Análise de Variância (ANOVA).

O Teste de Mann-Whitney, também conhecido como teste de Wilcoxon-Mann-Whitney ou teste U de Mann-Whitney, é um teste não paramétrico utilizado para avaliar se duas amostras independentes são originadas de populações que têm a mesma mediana. Ele é uma alternativa ao teste t de Student quando a distribuição dos dados não é normal ou quando os dados são ordinais (Mann; Whitney, 1947; Wilcoxon, 1945).

Basicamente o Teste de Mann-Whitney segue os seguintes passos: a) ordenação dos dados, etapa que consiste na combinação e ordenação dos dados em ordem crescente, sem levar em consideração a qual amostra pertencem; b) atribuição de Ranks, que refere-se à atribuição de postos aos valores combinados, dando posto médio a valores iguais; c) Cálculo da Estatística U, etapa em que os valores combinados são comparados a uma tabela de valores críticos para determinar se a diferença entre as medianas são estatisticamente significativas; e d) Interpretação dos resultados, no qual o valor-p é calculado com base na estatística U para avaliar a significância da hipótese.

Dessa forma, estatisticamente, o p-valor (valor-p) é uma medida que ajuda na tomada de decisões em testes de hipóteses estatísticas. Se o p-valor for menor que 0,05, há uma evidência estatística significativa para rejeitar a hipótese.

Assim, empregamos este teste para analisar as diferenças nas atitudes entre os professores efetivos e temporários, sendo a primeira hipótese proposta (H1), e também para avaliar se há discrepâncias nas atitudes entre os professores que trabalham até 25 horas semanais e aqueles que trabalham mais de 25 horas, sendo a segunda hipótese (H2).

Enquanto o Teste de Mann-Whitney avalia se há diferença significativa entre os dados de dois grupos, a Análise de Variância (ANOVA) é utilizada para analisar se existem diferenças significativas entre as médias de três ou mais grupos independentes (Montgomery, 1991). Ela examina a variabilidade entre os grupos, permitindo determinar se as diferenças observadas nas médias são estatisticamente significativas ou se podem ser atribuídas ao acaso. Essa técnica é frequentemente empregada para testar hipóteses estatísticas quando se tem mais de dois grupos a serem comparados.

Dessa forma, aplicamos a Análise de Variância para investigar a terceira hipótese (H3), relacionada às áreas de conhecimento nas quais os professores lecionam. A categorização dos professores em áreas de conhecimento baseou-se na classificação proposta pela BNCC, abrangendo as seguintes áreas: Linguagens e suas tecnologias, englobando os que ministram aulas de Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Estrangeira (Inglês e/ou

Espanhol); Matemática e suas tecnologias, para os docentes de matemática; Ciências da Natureza, destinada aos professores de Biologia, Química e Física; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, abrangendo os que lecionam Sociologia e Filosofia. Buscamos avaliar se existem diferenças estatisticamente significativas nas atitudes entre os professores de distintas áreas do conhecimento.

3.4 Resultados

3.4.1 Resultados e análises estatísticas descritivas para natureza do vínculo de trabalho

A Tabela 5 apresenta as estatísticas descritivas dos servidores efetivos e temporários para cada componente das atitudes e para a escala em geral.

Tabela 5 - Estatísticas descritivas para vínculo de trabalho efetivo e temporário

Vínculo trabalhista	Componente cognitivo			Componente afetivo			Componente comportamental			Escala Geral		
	M	DP	CV	M	DP	CV	M	DP	CV	M	DP	CV
Efetivo	31,92	8,85	27,73	20,58	7,46	36,25	33,30	7,87	23,63	85,81	20,52	23,91
Temporário	37,12	10,46	28,18	23,98	7,39	30,82	35,99	7,46	20,73	91,10	21,95	24,09

Fonte: produção dos autores.

Inicialmente a análise das médias da escala total revela uma tendência dos professores temporários (91,10) a apresentarem uma postura mais favorável em relação às avaliações em larga escala do que os professores efetivos (85,81), evidenciando uma diferença média de 5,29 pontos entre os dois grupos. Esse padrão é consistente ao analisarmos as médias em cada componente, com os professores temporários mostrando escores mais altos em comparação aos efetivos, indicando a tendência a uma atitude global mais positiva dos temporários.

No que diz respeito ao coeficiente de variação (CV), tanto os professores efetivos (23,91) quanto os temporários (24,09) exibem uma variação alta nas respostas, mas os temporários demonstram uma variabilidade maior em comparação aos efetivos. Isso sugere que apesar da tendência dos temporários para atitudes mais positivas em relação às avaliações externas, a dispersão das respostas indica uma menor homogeneidade nos dados dos temporários em comparação aos efetivos, o que revela maior divergência de atitudes.

Por outro lado, ao analisarmos o CV em cada dimensão da escala, tanto efetivos quanto temporários apresentam classificações semelhantes, com variação alta na dimensão cognitiva

(27,73 e 28,18, respectivamente) e comportamental (23,63 e 20,73), e variação muito alta na dimensão afetiva (36,25 e 30,82). Esses dados evidenciam uma grande divergência de respostas na dimensão afetiva em comparação com as demais dimensões. É relevante notar que os professores efetivos exibem uma maior discrepância de respostas no componente afetivo do que os temporários, sugerindo uma gama mais ampla de opiniões conflitantes entre os efetivos nesse aspecto específico.

O teste de Mann-Whitney destacou uma diferença estatisticamente significativa entre docentes temporários e efetivos em todas as dimensões da escala, incluindo a escala geral (p -valor $< 0,05$). Esses resultados indicam que na amostra analisada os docentes temporários demonstram atitudes estatisticamente mais positivas em relação às avaliações em larga escala do que os docentes efetivos. Portanto, podemos inferir que existe uma diferença estatisticamente significativa nos escores da EAAE entre os grupos investigados.

3.4.2 Resultados e análises estatísticas descritivas para carga horária de trabalho

A Tabela 6 apresenta as análises estatísticas descritivas dos docentes com base na carga horária de trabalho. Dessa forma, categorizamos os docentes em dois grupos, sendo que o primeiro deles refere-se aos docentes que trabalham até 25 horas semanais, enquanto o segundo grupo compreende os docentes que trabalham mais de 25 horas semanais.

Tabela 6 - Estatísticas descritivas para carga horária de trabalho

Carga horária	Componente cognitivo			Componente afetivo			Componente comportamental			Escala Geral		
	M	DP	CV	M	DP	CV	M	DP	CV	M	DP	CV
Até 25 horas	33,96	9,36	27,56	22,56	7,58	33,60	32,98	8,01	24,29	89,49	21,54	24,07
Mais do que 25 horas	34,76	10,23	29,43	22,20	7,62	34,32	35,37	7,49	21,18	92,33	22,07	23,90

Fonte: produção dos autores.

A análise das médias para a escala geral revela que os docentes que trabalham mais de 25 horas semanais (89,49) tendem a ter atitudes ligeiramente mais positivas do que os que trabalham menos de 25 horas (92,33).

Ao analisarmos as médias dos componentes, ambos os grupos revelam uma inclinação para atitudes negativas nos componentes cognitivo e afetivo. No componente cognitivo, os docentes que trabalham até 25 horas semanais tendem a ter atitudes mais desfavoráveis (33,96) em

comparação com o outro grupo (34,76). Já na dimensão afetiva, a diferença entre as médias dos grupos é pequena (0,36), sugerindo uma relativa similaridade na afetividade em relação às avaliações externas de ambos os grupos.

Quanto à dimensão comportamental, ambos os grupos tendem a ter atitudes mais positivas, sendo que o grupo que trabalha mais de 25 horas (35,57) tende a ser mais positivo do que o outro grupo (32,98). É importante destacar que entre as médias analisadas a dimensão comportamental foi a que apresentou maior diferença entre os grupos analisados.

Esses resultados apontam para uma tendência de atitudes mais positivas na dimensão comportamental, especialmente evidenciadas no grupo que trabalha mais horas. Essa diferença sugere que a carga horária pode estar associada a diferentes abordagens ou práticas adotadas pelos docentes em relação às avaliações externas.

No que se refere ao CV, notamos que ambos os grupos apresentam um comportamento semelhante, exibindo uma variação alta nas dimensões cognitiva e comportamental, enquanto a dimensão afetiva revela uma variação muito alta. Esse resultado mostra que há maior dispersão nas respostas no componente afetivo em ambos os grupos.

É interessante que ao analisarmos a homogeneidade das respostas em cada dimensão, constatamos algumas diferenças entre os grupos. O grupo que trabalha até 25 horas semanais demonstra uma maior homogeneidade nas respostas no componente cognitivo (27,56) e afetivo (33,60) em comparação com o outro grupo. No entanto, essa tendência se inverte quando observamos a dimensão comportamental: o grupo que trabalha mais de 25 horas apresenta uma maior homogeneidade nas respostas (21,18). Essa variação na consistência das respostas destaca nuances importantes na percepção e reação de cada grupo diante das avaliações em larga escala, ressaltando a complexidade e diversidade de atitudes frente a esse contexto.

Ao aplicarmos o Teste de Mann-Whitney para comparar os dois grupos analisados, os resultados revelaram que não há diferença estatisticamente significativa entre eles (p -valor $< 0,05$). Esses resultados indicam que não existe uma discrepância estatisticamente significativa nas atitudes entre os docentes que trabalham até 25 horas semanais e aqueles que trabalham mais de 25 horas.

Com base nos resultados obtidos, é possível inferir que não há diferença estatisticamente significativa nas atitudes entre os docentes com diferentes cargas horárias de trabalho em relação às avaliações externas. Isso sugere que a carga horária não é um fator determinante ou

influyente na formação das atitudes dos docentes em relação a essas avaliações para a amostra analisada.

Portanto, rejeita-se a hipótese H2 que postulava que docentes com uma carga horária de trabalho mais extensa tenderiam a demonstrar atitudes mais negativas em relação às avaliações externas. Essa constatação ressalta que outras variáveis de condição de trabalho podem ser mais relevantes na formação das atitudes dos docentes em relação a esse tipo de avaliação.

3.4.3 Resultados e análises estatísticas descritivas para a área que leciona

Na Tabela 7 apresentamos os resultados das análises estatísticas descritivas para a área que os docentes lecionam.

Tabela 7 - Estatísticas descritivas para áreas de conhecimento

Área de conhecimento	Componente cognitivo			Componente afetivo			Componente comportamental			Escala Geral		
	M	DP	CV	M	DP	CV	M	DP	CV	M	DP	CV
Linguagens e suas tecnologias (LG)	35,97	10,45	29,05	22,95	7,42	32,33	34,69	8,60	24,79	93,62	22,68	24,23
Matemática e suas tecnologias (MT)	35,97	8,94	24,85	25,54	6,44	25,22	37,59	6,26	16,65	99,10	18,76	18,93
Ciências da Natureza (CN)	31,51	9,04	28,69	19,27	7,19	37,31	33,96	7,12	20,97	84,74	19,76	23,32
Ciências Humanas e sociais aplicadas (CH)	33,86	10,56	31,19	21,01	7,84	37,32	33,17	7,82	23,58	88,04	23,28	26,44

Fonte: produção do autor.

Com base nas médias do escore geral da escala, podemos observar que o grupo dos docentes que lecionam na área de Matemática e suas Tecnologias (99,10) apresenta a maior média, indicando uma tendência a atitudes mais positivas em relação às avaliações externas, seguida pelo grupo dos docentes que lecionam na área de Linguagens e Suas Tecnologias (93,62). Ambos os grupos estão acima do ponto neutro (90), sugerindo uma tendência geral de atitudes positivas em relação às avaliações em larga escala.

Por outro lado, os docentes de Ciências da Natureza (84,74) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (88,04) possuem médias abaixo do ponto neutro (90), indicando uma tendência a atitudes mais negativas em relação às avaliações externas. No entanto, o grupo de Ciências

Humanas e Sociais Aplicadas demonstra uma média mais alta em comparação com o grupo de Ciências da Natureza, indicando que esse grupo é o que possui maior tendência em avaliar negativamente as avaliações externas.

Quando analisamos cada componente da escala, percebemos que no componente cognitivo os grupos dos docentes de LG (35,97) e os de MT (35,97) apresentam médias iguais, enquanto CN (31,51) e CH (33,86) têm médias mais baixas. Os dados sugerem uma tendência de que os docentes das áreas de Linguagens e Matemática mostram atitudes mais favoráveis do que os das áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em relação às avaliações em larga escala. Portanto, vale considerar que as médias de todos os grupos estão abaixo do ponto neutro (36) da referida dimensão e isso significa que ainda que um grupo tenha atitudes mais favoráveis do que outros, ambos têm uma tendência a avaliar negativamente as avaliações no componente cognitivo.

Já na dimensão afetiva, percebemos que o grupo de MT é o único que possui a média (25,54) acima do ponto neutro (24) e isso significa que os docentes de Matemática tendem a ter sentimentos mais positivos em relação às avaliações em larga escala. Os demais grupos estão situados abaixo do ponto neutro, a saber, LG (22,95), CH (21,01) e CN (19,27). Sendo assim, o grupo de CN é o que tem a tendência a ter sentimentos mais negativos em relação às avaliações em larga escala.

Por fim, na dimensão comportamental, percebemos que a média de todos os grupos está acima do ponto neutro (30), a saber LG (34,69), MT (37,59), CN (33,96) e CH (33,17). Enquanto os docentes de LG, CN e CH possuem médias aproximadas, os docentes de MT possuem maior distanciamento, o que significa que os docentes desse último grupo tendem a ter comportamentos mais positivos em relação às avaliações em larga escala do que os demais.

Em síntese, percebemos que os docentes que lecionam Matemática tendem a atitudes positivas na dimensão afetiva e comportamental, sendo o único grupo da amostra que possui duas médias positivas nos componentes das atitudes. Dessa forma, considerando a tendência à negatividade de todos os grupos na dimensão cognitiva e a propensão à positividade na dimensão comportamental, a dimensão afetiva, nesse cenário, teve um impacto substancial na análise geral das atitudes, sobretudo quando os docentes de Matemática são os únicos da amostra que tendem a ter sentimentos positivos.

Quando analisamos o CV, percebemos que, para a escala geral, o grupo de MT é o único que possui variabilidade média nas respostas (18,93%), sendo que as demais áreas apresentaram

respostas de alta variabilidade. Isso significa que os docentes de Matemática têm atitudes mais homogêneas perante as avaliações em larga escala, sugerindo que nesse grupo há maior concordância na forma com que avaliam as avaliações em larga escala. Esse padrão de conformidade se repete também nas dimensões da escala.

No componente cognitivo observamos alta variabilidade nas respostas dos docentes de LG (29,05%), MT (24,84%) e CN (28,69%), enquanto os de CH (31,19%) demonstraram variabilidade muito alta. Isso sugere que todos os grupos têm distintas perspectivas sobre avaliações, sendo que os docentes de CH são os que mais se destacam na diversidade de respostas nesse componente.

No componente afetivo os docentes de MT (25,22%) apresentaram respostas com alta variabilidade, enquanto os demais grupos demonstraram variabilidade muito alta. Novamente o grupo de MT se mostra mais uniforme.

Por fim, no componente comportamental os grupos de LG (24,79%), CN (20,97%) e CH (23,58%) tiveram respostas com alta variabilidade, enquanto o grupo de MT (16,65%) mostrou média variabilidade. Isso indica que os docentes de Matemática tendem a adotar comportamentos mais favoráveis em relação às avaliações em larga escala.

Quando submetemos as respostas dos grupos ao teste de ANOVA para compará-los, os resultados revelaram que há diferença estatisticamente significativa entre eles ($p\text{-valor} < 0,05$). Essa diferença se apresentou tanto para a escala geral quanto para seus componentes, revelando que existem discrepâncias estatisticamente significativas nas atitudes entre os docentes que atuam em diferentes áreas do conhecimento. Portanto, essa condição de trabalho é uma variável que influencia as atitudes dos docentes.

Dessa forma, aceitamos a hipótese H3, que postulava que docentes de áreas distintas do conhecimento possuem atitudes diferentes. Essa constatação ressalta que a área de conhecimento que o docente leciona tem influência na formação de atitudes perante as avaliações externas aplicadas em larga escala.

3.5 Discussão

Com base nas análises estatísticas descritivas para as condições de trabalho que selecionamos para análise, levantamos três pontos de discussão que consideramos questões importantes para problematizarmos as atitudes dos docentes e suas condições de trabalho.

3.5.1 As atitudes e a precarização do trabalho docente

Os resultados apresentados na tabela 5 mostram que os docentes temporários possuem atitudes estatisticamente mais positivas do que os docentes efetivos. Portanto, cabe compreender como as políticas de flexibilização do trabalho docente se materializam no Estado do Espírito Santo para problematizarmos as atitudes em relação a essa variável.

A flexibilização do trabalho na esfera pública trouxe à tona distintas modalidades de contratação e dentre elas destacam-se: o concurso público, reconhecido como um processo seletivo pautado na igualdade de oportunidades, sendo o mecanismo primário para ingresso no serviço público (Neves, 2013); os contratos, abrangendo diversos regimes, como o CLT, comum para serviços pontuais (Manus, 1999); a admissão em caráter temporário (ACT) para demandas emergenciais; e o estágio, visando à formação de estudantes na administração pública (Pimenta; Lima, 2005).

No contexto do Espírito Santo, a Lei Complementar nº 115 estipula que o provimento de cargo no Magistério para servidores efetivos requer aprovação em concurso público, sendo este o critério central para a ocupação desses postos:

Art. 11. A investidura em cargo de Magistério dependerá da aprovação prévia em concurso público de provas e títulos, observadas, para inscrição, as exigências de habilitação específica e as demais previstas em regulamento.

Para tanto, a lei também determina que a administração pública pode realizar contratações de natureza temporária acordo com seus interesses:

Art. 28 - Os contratados para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público estão sujeitos aos mesmos deveres e proibições, e ao mesmo regime de responsabilidades vigentes para os servidores públicos integrantes do órgão ou entidade a que forem vinculados.

De acordo com a referida lei, essa contratação temporária acontece por meio de processo seletivo simplificado, contrato que tem duração máxima de doze meses, podendo ser prorrogado conforme a necessidade da rede de ensino:

Art. 33. A designação temporária corresponderá a um contrato administração de prestação de serviços por prazo determinado de, no máximo, 12 (doze) meses.

Parágrafo único. Poderá ocorrer designação temporária por prazo superior ao previsto no parágrafo anterior, quando houver carência de professor habilitado para a respectiva área de atuação.

Podemos observar que o processo de admissão varia entre os profissionais efetivos e temporários. Enquanto os primeiros são selecionados por meio de concursos públicos, os segundos passam por um processo seletivo simplificado. A diferença na seleção de professores

para o magistério estadual pode impactar a educação, pois os professores temporários, ao serem contratados com base em critérios mais flexíveis, podem não possuir a mesma formação e experiência que os efetivos, impactando diretamente na garantia ao direito à educação.

O Art. 31, no entanto, estabelece que ambos desempenham as mesmas funções de liderança de turma ou sala de aula. Esse artigo delimita que a contratação temporária para tais atribuições no campo do Magistério ocorre em situações específicas como a ausência do docente efetivo devido a uma aposentadoria, demissão, exoneração ou falecimento, garantindo a continuidade do ensino diante da vacância do cargo. Entretanto, a questão que se levanta é sobre quais condições de trabalho essas contratações são realizadas.

Na tese de Basílio (2016), que analisa os processos de tornar-se professor na rede estadual de São Paulo, foi constatado que os profissionais com vínculos temporários frequentemente são contratados sem a devida formação para ministrar aulas, seja em relação à capacitação pedagógica ou à especialidade na área em que estão designados. Além desse fator, eles trabalham em horários variados, ocupando cargos em escolas diferentes.

Esse processo é difícil para os recém-chegados à rede, pois eles disputam vagas com professores mais experientes que têm uma vantagem significativa no processo seletivo; portanto, acabam sendo destinados a escolas que não escolheram e para as quais não foram selecionados. Como resultado, as vagas nas escolas de maior valor tendem a ser preenchidas por professores contratados, deixando as escolas de menor valor para professores temporários.

Em termos de direitos e responsabilidades, a lei garante que os professores contratados temporariamente têm os mesmos direitos e deveres que os professores efetivos.

Art. 38. O ocupante de função de magistério mediante designação temporária, além do vencimento, fará jus aos seguintes direitos e vantagens:

I - Contagem, para efeito de aposentadoria, do tempo de serviço prestado nesta condição, caso venha exercer cargo público;

II - Férias remuneradas a razão de 1/12 (um doze avos) por mês trabalhado a título de designação temporária, se igual ou superior a 30 (trinta) dias;

III - Décimo terceiro vencimento, proporcional ao tempo de serviço prestado a título de designação temporária, se igual ou superior a 30 (trinta) dias.

IV - Licença:

a) Para tratamento de saúde, concedida pelo órgão oficial de perícia médica;

b) Por motivo de acidente ocorrido em serviço;

c) A gestante;

d) A paternidade.

V Aposentadoria por invalidez decorrente de acidente de serviço.

Embora haja a garantia alguns direitos ao servidor temporário, quando observamos a remuneração, percebemos disparidades entre os dois tipos de vínculo de trabalho docente. Isso ocorre porque os temporários não têm direito de progredir no plano de carreira devido ao vínculo transitório com o Estado, resultando no vencimento equivalente ao nível inicial de sua titulação, o que, conseqüentemente, reflete em uma remuneração inferior recebida pelos efetivos de carreira.

Art. 37. A remuneração do pessoal mediante designação temporária será igual ao vencimento do cargo equivalente à referência inicial no correspondente nível de titulação.

Dessa maneira, os contratos temporários, em específico, embora sejam uma estratégia de atender demandas emergenciais, refletem, sobretudo, uma das facetas da agenda capitalista, sendo um reflexo das ideias neoliberais que permearam o ambiente do serviço público. Esse movimento alinha-se com a lógica neoliberal, a qual valoriza a flexibilidade e a agilidade na gestão de recursos humanos, permitindo uma rápida adaptação às demandas variáveis do mercado.

Matos (2009) aborda a configuração do tempo na contemporaneidade sob forte impacto dessa agenda capitalista, que prioriza a eficiência e o rendimento no desempenho laboral. Sob essa perspectiva, o trabalhador é incentivado a se dedicar ao trabalho, criando uma espécie de "ordem de emergência" que limita a reflexão sobre seu desenvolvimento e experiência na sociedade. No entanto, o autor ressalta que a singularidade do trabalho humano não se restringe apenas ao cumprimento de regras e objetivos impostos, mas também à formação do trabalhador como um ser produtivo.

Os princípios do capitalismo criam uma contradição evidente no cenário educacional. Embora haja uma busca constante por resultados e eficiência, particularmente destacada pelo papel das avaliações em larga escala, paradoxalmente observamos políticas que levam à precarização do trabalho dos professores. Essa dualidade levanta o questionamento: como as instituições de ensino podem aprimorar seu desempenho educacional quando adotam práticas que desvalorizam os profissionais da educação?

Os professores temporários, muitas vezes, devido à natureza transitória de seus contratos, enfrentam uma pressão adicional para alcançar resultados imediatos e demonstrar eficiência, adequando suas práticas às exigências das avaliações externas. Além disso, a pressão por eficiência em atender às demandas das avaliações externas impactam diretamente sua autonomia.

Um estudo de revisão conduzido por Theodoroski (2020) enfatizou a marcante desigualdade enfrentada pelos professores temporários no que tange ao preenchimento de vagas. O estudo revelou que há uma tendência desses profissionais ocuparem vagas em escolas menos favorecidas, o que causa um impacto direto no planejamento pedagógico dessas instituições, uma vez que não se pode contar com um plano de intervenção a longo prazo dado à transitoriedade da equipe de trabalho.

O levantamento da autora revela que em regiões onde se concentram os alunos de condições socioeconômicas mais desfavorecidas, a proporção de professores temporários é significativamente maior, coincidindo com uma infraestrutura escolar mais precária, o que sugere que esses profissionais são direcionados para escolas com recursos mais limitados, potencialmente impactando adversamente o processo de aprendizagem dos alunos (Theodoroski, 2020).

Essa constante adaptação a diferentes realidades escolares impede que os professores temporários, em certa medida, constituam um senso de pertencimento com a comunidade escolar, dificultando a construção de uma identidade profissional coletiva mais consistente e reflexiva. Essa falta de estabilidade no emprego é um desafio para o estabelecimento de relações sólidas com os alunos, comprometendo o desenvolvimento educacional e a conexão professor-aluno, o que é fundamental para a dinâmica dos processos de ensino e aprendizagem.

Essa discussão é importante para compreender as atitudes dos professores temporários que, embora demonstrem uma avaliação mais positiva em comparação aos efetivos perante as avaliações em larga escala, enfrentam desafios significativos devido à natureza transitória de seus vínculos de trabalho. Essa transitoriedade dificulta a construção de conexões mais profundas com a instituição de ensino, prejudicando a consistência e a estabilidade no ambiente de trabalho. Torna-se complexo, nesse contexto, entender e analisar como as políticas de avaliação do Estado impactam na garantia do direito à educação.

Os servidores efetivos, por terem uma carreira estável na rede, têm a oportunidade de compreender melhor a instituição e suas políticas de avaliação ao longo do tempo. Sua experiência na rede, sobretudo considerando a estabilidade de seu vínculo de trabalho, proporciona uma visão mais aprofundada sobre a eficácia das políticas de avaliação. No entanto, é fundamental salientar que o objetivo dessa reflexão não é valorizar um profissional em detrimento do outro mas, sim, problematizar como as condições de trabalho de cada um influenciam suas atitudes diante das avaliações externas.

Essa reflexão é importante para identificar como as políticas de avaliação podem ser percebidas e absorvidas de maneira diferente pelos profissionais, influenciando, por consequência, a efetividade dessas políticas no contexto da educação básica.

3.5.2 Jornada de trabalho em prol das avaliações externas?

Os resultados apresentados na tabela 6 mostram que não há diferença significativa de atitudes entre os dois grupos testados e isso significa que a carga horária não é um fator determinante de atitudes. Para tanto, podemos problematizar essa questão por outro ângulo que, independentemente da carga horária do docente, encontra-se cercado pela agenda estadual de avaliação.

A Figura 10 apresenta a publicação do calendário das Avaliações Externas no Espírito Santo em 2023, disponibilizado pela Secretaria de Educação (SEDU), tornando evidente como o Estado tem se posicionado como agente regulador e avaliador. A agenda massiva de Avaliações Externas que está sendo construída na realidade do Espírito Santo tem gerado um impacto na comunidade escolar, inclusive na jornada de trabalho dos docentes.

Figura 10 - Calendário de Avaliações Externas no Espírito Santo 2023

JANEIRO	FEVEREIRO AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA 1ª edição	MARÇO AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA 1ª edição (Continuação)
ABRIL	MAIO	JUNHO
JULHO AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA 2ª edição AVALIAÇÃO DA FLUÊNCIA EM LEITURA	AGOSTO AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA 2ª edição (continuação)	SETEMBRO
OUTUBRO TIMSS SAEB	NOVEMBRO ENEM PAEBES/PAEBES ALFA TIMSS (continuação) SAEB (continuação) ENCCEJA	DEZEMBRO

Fonte: Espírito Santo (2023a)

A quantidade de avaliações externas no calendário escolar se traduz em um aumento da pressão sobre os professores que agora enfrentam a necessidade de se adaptar a um ambiente de ensino

moldado pelas demandas dessas avaliações externas. A sobrecarga que as avaliações externas impõem aos professores limita sua capacidade de planejamento e intervenção direta nos desafios reais do processo de ensino-aprendizagem. A predominância de um calendário intenso de avaliações externas acaba por direcionar grande parte da jornada de trabalho dos docentes para a preparação, aplicação e revisão desses exames padronizados.

Essa situação resulta em um cenário no qual a atuação dos professores é moldada pelas demandas e prioridades impostas pelas avaliações externas, reduzindo a sua autonomia e liberdade no desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais condizentes com as necessidades de cada realidade escolar. Ao invés de se concentrar na identificação e solução de problemas oriundos do processo de aprendizado dos estudantes, os professores se veem obrigados a priorizar práticas centradas nas avaliações externas, adaptando-se às exigências da agenda avaliadora em detrimento de um ensino mais direcionado às necessidades dos alunos.

Essa forte influência das avaliações externas na jornada de trabalho dos docentes acaba por desviar o foco para a preparação dos alunos para as avaliações, visando resultados para elevar o índice da escola.

Essa dinâmica não apenas compromete a capacidade dos professores de atender às demandas educacionais de suas realidades, mas também gera um ambiente de pressão excessiva que impacta negativamente sua motivação e satisfação no exercício da profissão. De certa forma essa cultura de avaliação desloca o papel do professor como interventor ativo no processo de aprendizagem para uma posição mais centrada na busca por resultados específicos nas avaliações. Essa mudança de foco compromete a fluidez e a tomada de decisão dos docentes, que se encontram muitas vezes subordinando suas práticas de ensino às diretrizes impostas pelos testes padronizados. A construção dessa política gera responsabilização dos envolvidos na prática educacional pelos resultados nas avaliações externas aplicadas em larga escala (Becher; Justo, 2020; Parcerisa *et al.*, 2022).

Essa realidade reforça a importância de repensar não apenas a quantidade de avaliações no calendário escolar, mas também a influência que elas têm no cotidiano da escola. Há, portanto, uma necessidade de reconstruir as práticas avaliativas de forma que elas preservem a autonomia docente sem gerar um ambiente estressante, promovendo um processo formativo para os sujeitos da aprendizagem.

Além do impacto na agenda da escola, o Paebes, por exemplo, é uma avaliação de alto impacto para os docentes, alunos e unidades escolares, porque seus resultados são utilizados para

compor a base para o cálculo: do Bônus por Desempenho para os profissionais da Sedu; do Índice de Resultado da Escola (IRE), que é usado no Prêmio Escola que Colabora³, programa que financia as escolas públicas com as melhores notas no Paebes e visa apoiar as escolas públicas com as menores médias; e também a base de cálculo para o Índice de Qualidade Educacional (IQE), que é um coeficiente utilizado na determinação do valor do repasse de recursos estaduais para os municípios no âmbito do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS).

Embora a AMA não seja classificada como uma avaliação externa, ela é considerada no trabalho pelo seu alto impacto (*high stakes*) na vida dos estudantes, uma vez que a Portaria 168-R/2020 determina que essa avaliação deve compor a nota trimestral dos alunos. A Sedu disponibiliza a avaliação que será aplicada, corrigida e analisada pelos docentes dos componentes de Matemática e Português, registrando a nota dos alunos no Sistema Estadual de Gestão Escolar⁴ (Seges). Dessa maneira, essa avaliação além de oferecer grande impacto para a vida acadêmica do estudante, também impacta a prática docente nas atribuições da logística de aplicação, correção e registros.

Segundo Parcerisa *et al.* (2022), as políticas de responsabilização baseadas em resultados têm sido amplamente adotadas na educação como políticas reguladoras. Estados Unidos, Inglaterra e Chile foram os primeiros países a incorporar em sua governança os modelos da Nova Gestão Pública, sendo países onde os sistemas de *accountability* são considerados de alto risco (*high stakes*). Nesse contexto a operacionalização dessa política afeta profundamente os papéis, as práticas docentes e as identidades dos envolvidos na área da educação, sobretudo os professores.

Embora a discussão em torno da *accountability* tem sido difundida e debatida no âmbito da gestão pública, muitas vezes o termo é empregado de maneira equivocada, misturando conceitos e abordagens que derivam de diversas perspectivas e visões da *accountability*. Uma das dificuldades na sua compreensão se dá porque não se encontra um correspondente direto na

³ O Prêmio Escola que Colabora é um programa da Sedu (Secretaria de Educação do Espírito Santo) estabelecido pela Lei 10.880/2018 e suas emendas, e regulamentado pelo Decreto 4965-R/2021 e pela Portaria 241-R/2021. O programa tem como objetivo premiar as escolas que obtiveram os melhores resultados educacionais no Paebes no ano anterior à premiação e também estabelecer relações de cooperação técnico-pedagógicas entre as escolas de melhores índices com as escolas de índices mais baixos da rede. O prêmio prevê 70 mil reais para as cinquenta escolas com melhores resultados no Paebes e 50 mil reais para as cinquenta escolas com os índices mais baixos.

⁴ O Sistema de Gestão Escolar foi lançado na rede estadual do Espírito Santo em 2016. Trata-se de uma ferramenta digital desenvolvida pelo Caed para gestão escolar: matrículas dos alunos, registro de conteúdo trabalhado pelo professor, lançamento de frequência, lançamento e registro de notas e outras funcionalidades.

língua portuguesa para o termo *accountability*, destacando a complexidade do conceito (Campos, 1990).

Essa análise ressoa com o entendimento de que o *accountability* não se limita à prestação de contas, mas abrange a transparência e a divulgação de informações por parte dos gestores públicos. As políticas de *accountability* que sejam efetivas requerem uma compreensão mais profunda do conceito por parte da sociedade, ampliando sua capacidade de acompanhar e participar das atividades da administração pública, bem como o estabelecimento de mecanismos de transparência (Cruz; Silva; Santos, 2009).

A complexidade desse fenômeno é particularmente evidente no contexto educacional no qual os resultados das avaliações em larga escala são utilizados para ranqueamento das escolas, subsidiando políticas de bonificações por desempenho, prêmios de incentivo, entre outras (Afonso, 2010). Nesse sentido, as avaliações externas desempenham centralidade nos modelos de *accountability* escolar em vários países do mundo. Muitas vezes o sentido empregado tem sido de responsabilização e culpabilização dos profissionais da educação pelos baixos índices nas avaliações externas, esvaziando seu sentido democrático, tornando-se prática autoritária (Afonso, 2018).

Para Roberts (2004), a importância da *accountability* se entrelaça com a preservação e fortalecimento da democracia, sendo um pilar essencial para garantir que os princípios democráticos sejam efetivamente aplicados. No entanto, o verdadeiro alcance da *accountability* só pode ser alcançado quando se promove uma participação ativa dos cidadãos no processo político e administrativo. Em um regime democrático, o papel do cidadão vai além dos direitos; ele também carrega obrigações sociais, incluindo a participação direta na seleção de governantes e na supervisão de suas ações. Nesse contexto, a participação representa a ação empreendida pelo cidadão para compartilhar o poder com os agentes públicos, influenciando as decisões relacionadas à comunidade (Roberts, 2004).

Sob essa perspectiva, o *accountability* na esfera educacional deveria transcender a mera prestação de contas por resultados, tratando-se de um compromisso coletivo com o direito à educação, uma corresponsabilização. Esse compromisso abrange a participação popular na esfera das políticas educativas, abrangendo não apenas as entidades governamentais em suas várias instâncias de gestão pública, mas também professores, alunos, pais e a comunidade em geral. Trata-se de uma corresponsabilidade pela educação, uma busca colaborativa por aprimoramento e pela garantia do direito à educação.

A discussão e os resultados obtidos ressaltam que tanto os professores com jornadas de trabalho variadas quanto aqueles com jornadas mais estáveis, estão inseridos na dinâmica imposta pelas avaliações externas. Uma parte considerável de seus esforços no ambiente de trabalho é direcionada para atender às demandas dessas avaliações, afetando de forma significativa a autonomia docente. Nesse contexto as avaliações do Sicaeb representam um alto risco para as carreiras desses profissionais, independentemente da carga horária que desempenham, já que os processos de responsabilização ocorrem sem levar em conta essa variável de trabalho.

Portanto, conforme destacado, a carga horária não se configura como um fator determinante nos estudos de atitudes. A imposição das avaliações externas afeta igualmente professores com diferentes jornadas de trabalho. A extensa agenda de avaliações no estado do Espírito Santo representa um ponto importante de análise porque esses processos avaliativos consomem uma parcela significativa do calendário escolar, impondo à escola a necessidade de se ajustar às suas demandas.

Essa política de avaliação como está posta acaba por esvaziar o sentido da avaliação, uma vez que a sobreposição de múltiplas avaliações dificulta o planejamento com base nos resultados obtidos, comprometendo a análise aprofundada e o uso eficaz das informações geradas por esses instrumentos avaliativos. Além disso, essa intensa agenda de avaliações impacta diretamente a autonomia da escola, restringindo sua capacidade de atuar de forma autônoma na definição de estratégias pedagógicas mais alinhadas às suas necessidades específicas e ao contexto dos alunos.

Este cenário aponta para a necessidade urgente de repensar como as avaliações externas são implementadas, considerando os impactos diversos que exercem sobre a comunidade escolar, em específico para os docentes, independentemente de suas cargas horárias.

3.5.3 Área do conhecimento e espaços de disputas

Ao examinarmos os resultados das análises estatísticas descritivas das atitudes dos docentes em diversas áreas do conhecimento, junto aos resultados do teste de ANOVA, percebemos o destaque do grupo de docentes de Matemática que apresentou atitudes consideravelmente mais positivas. Portanto, esse é um ponto importante a ser discutido.

Um aspecto inicial para consideração é que, segundo a BNCC, enquanto as áreas de Linguagens (LG), Ciências da Natureza (CN) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CH) têm mais de um componente curricular, a área de Matemática (MT) é representada apenas pelos docentes

desse componente específico. Essa particularidade levanta questionamentos sobre a atribuição de certa exclusividade aos professores de Matemática, que parecem ser considerados como uma área isolada, sem conexões com outros componentes curriculares. Essa separação pode potencialmente incentivar que essa área seja tratada como um universo à parte, quando, na realidade, todas as disciplinas interagem e se complementam no processo educativo.

Tal exclusividade dos professores de Matemática em uma área específica pode justificar a maior uniformidade nas atitudes, especialmente se comparada às demais áreas de conhecimento que englobam diferentes componentes curriculares, alguns dos quais são menos enfatizados ou avaliados nas avaliações em larga escala.

Dentro da área de Linguagens, por exemplo, que abarca diversos componentes curriculares como Português, Artes, Língua Estrangeira e Educação Física, é que foi possível observar uma maior variabilidade de respostas nas atitudes dos docentes. Isso pode ser justificado, em parte, pelo fato das disciplinas de Artes e Educação Física não serem contempladas com a mesma ênfase ou não serem incluídas nas avaliações em larga escala, se comparadas à disciplina de Português.

A Educação Física sofre um processo de desvalorização na educação brasileira. De acordo com Maia *et al.* (2019), a Educação Física é mal compreendida de diversas maneiras por alguns professores, alunos e gestores, resultando na desvalorização da disciplina nas escolas brasileiras. Alguns equívocos incluem compreendê-la apenas como uma disciplina extracurricular que proporciona momentos de diversão na forma de brincadeiras e atividades recreativas, independentemente da finalidade educacional. Os autores afirmam que a falta de representação da Educação Física nas avaliações externas reforça a sua desvalorização no ambiente escolar.

Quando observamos o componente curricular de Artes, segundo Santos e Caregnato (2019), um fator relevante para a desvalorização do ensino de Artes é a subestimação do conhecimento subjetivo, que historicamente tem sido associado às dimensões "sensíveis" e "emocionais" do ser humano, consideradas inferiores à razão, objetividade e controle da vontade, conforme preconizado pela tradição educacional brasileira.

Em meio à agenda capitalista que associa o avanço tecnológico ao desenvolvimento industrial, o ensino centrado no conhecimento subjetivo foi desvalorizado por não ser percebido como contribuinte significativo para o progresso econômico, sendo substituído por um ensino racional e objetivo, característico das Ciências Exatas, Engenharias e áreas afins. Apesar da

natureza subjetiva inerente a Artes, muitos sujeitos da escola desconhecem o papel objetivo que ela desempenha, resultando em uma desvalorização desse componente curricular.

Dessa maneira, considerando a dinâmica das avaliações em larga escala e os estudos mencionados, é plausível supor que os docentes de Educação Física e Artes possam apresentar atitudes menos favoráveis em relação a esses processos, em contraste com os docentes de disciplinas como Português, por exemplo, que frequentemente têm suas competências avaliadas nos testes padronizados, sobretudo porque envolvem habilidades como leitura, interpretação textual e gramática, que se alinham às matrizes das avaliações externas.

Costa *et al.* (2022) conduziram um estudo explorando a percepção das professoras de Português em relação às avaliações externas, destacando que os professores reconhecem, em certa medida, a relevância do SAEB para aprimorar a qualidade do ensino da Língua Portuguesa em suas salas de aula. Entretanto, ao longo da pesquisa, as autoras identificaram contradições em algumas respostas, evidenciando a existência de incoerências geradas por essa política educacional.

Dessa maneira, a presença marcante da disciplina de Português nas avaliações externas, especialmente considerando o próprio currículo do Estado do Espírito Santo que dá ênfase às avaliações externas, revela uma diferenciação notável em relação às demais disciplinas da área de Linguagens. Essa distinção cria um cenário de prestígio para a disciplina de Língua Portuguesa, conferindo-lhe destaque em detrimento dos outros componentes curriculares da área de Linguagens.

O destaque e a ênfase atribuídos à disciplina de Português nas avaliações externas resultam em uma sobrecarga considerável para os professores dessa área, que são compelidos a ajustar suas metodologias e estratégias de ensino para atender às demandas específicas desses exames em larga escala. Diante de tamanha sobrecarga e pressão das políticas de responsabilização fundamentada em resultados, poderíamos chamar essa ênfase de valorização da disciplina de Português?

Por outro lado, embora os docentes de Matemática desta pesquisa demonstrem atitudes mais favoráveis em relação às avaliações externas, ao explorarmos estudos relacionando essa disciplina e as avaliações em larga escala, nos deparamos com pesquisas contrastantes. Enquanto alguns estudos enfatizam a importância dos resultados das avaliações externas para os professores, outros adotam uma postura crítica mais incisiva em relação a essas avaliações.

Essa divergência de abordagens ressalta a complexidade do impacto das avaliações em larga escala no contexto do ensino de Matemática.

Pereira (2017) afirma em seu estudo que as avaliações externas em Matemática podem ser uma ferramenta para a reflexão dos professores. O autor afirma que os resultados das avaliações fornecem dados concretos sobre o desempenho dos alunos que podem ajudar os professores de Matemática a questionarem seus métodos de ensino, métodos de avaliação, organização dos conteúdos e objetivos. Com base nesta reflexão, os professores podem identificar áreas que necessitam de melhoria no ensino e encontrar alternativas para melhorar o ensino da Matemática. Segundo o autor, esta reflexão sobre a eficácia da prática docente pode ser o ponto de partida para mudanças importantes na educação matemática para melhorar os resultados obtidos nesta avaliação.

Da mesma forma, um estudo conduzido por Silva e Santos (2020) destaca o reconhecimento da relevância das avaliações externas para a prática docente dos professores de Matemática. As autoras realizaram uma análise dos resultados em Matemática em três avaliações distintas: o Pisa, o Saeb e o Saego. É notável como essas pesquisadoras expressam uma visão positiva das políticas de avaliação ancoradas em avaliações em larga escala, quando afirmam:

acreditamos que as avaliações externas trazem um panorama da real situação do ensino no país, permitindo, assim, que as iniciativas políticas sejam implementadas no sistema educativo, de forma a possibilitar um melhor processo de ensino aprendizagem, que favoreça os resultados a cada nova edição do processo avaliativo (Silva; Santo, 2020, p. 492).

Já Machado e Godoy (2022) realizam uma crítica às avaliações em larga escala. Eles realizaram um estudo etnográfico com uma professora de Matemática sobre as avaliações externas e problematizaram que as avaliações externas instrumentalizam a prática docente em Matemática, afetando diretamente a prática pedagógica dos professores desta disciplina. Eles enfatizaram que a luta pelo resgate da autonomia docente deve acontecer no espaço escolar e que os professores de Matemática devem ter uma atitude autônoma visando estabelecer e determinar quais conhecimentos, procedimentos e comportamentos são considerados adequados para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Enquanto os estudos de Pereira (2017) e Silva e Santos (2020) atribuem às avaliações externas um papel central na condução e ajuste das práticas docentes, a pesquisa de Machado e Godoy (2022) destaca a importância do professor como o profissional responsável por determinar as abordagens mais assertivas para promover a aprendizagem dos alunos.

A autonomia docente se mostra como aspecto relevante na disciplina de Matemática, que frequentemente está associada a desafios complexos com base nos resultados das avaliações em larga escala.

Segundo a pesquisa realizada por Bernardo (2021), muitos são os fatores que podem dificultar o processo de ensino-aprendizagem de matemática na educação básica. A autora menciona que o baixo desempenho dos alunos em Matemática não ocorre apenas no Brasil por ser uma constatação presente em diversos países. Essa má reputação associada à disciplina origina-se, segundo ela, da abordagem superficial e mecânica adotada nas escolas. É uma abordagem de ensino frequentemente centrada na memorização de fórmulas e procedimentos que gera uma percepção distorcida e descontextualizada da Matemática, levando os alunos a encararem a disciplina como algo desafiador e distante da realidade, o que por sua vez pode afetar o engajamento e a compreensão efetiva dos conceitos matemáticos.

Jürgensen e Sordi (2017) defendem uma matemática crítica. Para os autores a educação matemática está sujeita a possíveis prejuízos quando a ênfase nas avaliações externas restringe o ensino da disciplina aos conteúdos das matrizes dessas avaliações. Isso resulta em um empobrecimento do currículo e pode prejudicar a abordagem de questões centrais para a educação matemática crítica. Os autores defendem que o ensino da Matemática não deve se restringir apenas ao sucesso profissional dos estudantes, mas também deve priorizar a promoção de conhecimentos contextualizados para o pleno funcionamento da vida social.

Dessa maneira, as análises de atitudes presentes neste texto evidenciam uma tendência positiva dos professores de Matemática em relação às avaliações em larga escala. Contudo, há estudos que apontam para um movimento de resistência em relação a uma abordagem de ensino da Matemática que se mostra excessivamente instrumental e desconectada da realidade dos estudantes o que demonstra, em certa medida, que as avaliações externas aplicadas em larga escala limitam o ensino de uma Matemática mais crítica e contextualizada.

Por fim, espera-se também que os docentes de Ciências Humanas tenham atitudes negativas em relação às avaliações em larga escala porque na pauta neoliberal de avanço tecnológico essas disciplinas são desvalorizadas em detrimento das disciplinas de Ciências Exatas, sendo pouco contempladas nas matrizes das avaliações externas.

Um estudo realizado por Carrê (2014) aponta que as Ciências Humanas tiveram sua inclusão nas avaliações externas de maneira tardia quando comparadas às disciplinas de Português e Matemática. A autora, por meio de um estudo de análise documental, evidenciou que embora

tenha havido a inserção das Ciências Humanas nas avaliações estaduais, essa presença ainda é incipiente em muitos estados. Ela problematiza a subvalorização dessa área do conhecimento como reflexo de uma questão histórica e epistemológica que associa avanço tecnológico aos saberes matemáticos, desconsiderando a amplitude e importância dos conhecimentos humanísticos.

Em suma, percebemos que as divergências nas atitudes dos docentes de diversas áreas do conhecimento refletem não apenas diferenças epistemológicas, mas também questões históricas e sociais. Na perspectiva capitalista certas disciplinas são valorizadas como impulsionadoras do progresso social, enquanto outras são marginalizadas. Essa hierarquia de valores associada a cada disciplina molda percepções e atitudes no ambiente escolar. A ênfase desigual na relevância das áreas de conhecimento dentro do sistema educacional não apenas influencia a forma como os professores abordam as avaliações em larga escala, mas também afeta a valorização e o reconhecimento das diferentes disciplinas no contexto educativo.

3.6 Considerações parciais

Considerando as transformações no cenário educacional dos últimos anos, especialmente a partir da década de 1990 e que afetaram os papéis e funções dos professores nos países latino-americanos, incluindo o Brasil (Oliveira, 2003), esse capítulo buscou analisar as atitudes dos professores do Espírito Santo perante as avaliações externas aplicadas em larga escala considerando as condições de trabalho docente. Para essa pesquisa analisamos as atitudes com base nas seguintes variáveis das condições de trabalho: natureza do vínculo de trabalho (temporário e efetivo); jornada de trabalho (carga horária); e área do conhecimento de atuação dos docentes (linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais aplicadas).

A análise do vínculo empregatício dos docentes no estado do Espírito Santo revelou que os professores temporários apresentam atitudes estatisticamente mais favoráveis em relação às avaliações externas se comparados aos professores efetivos. Contudo, essa forma de contratação temporária pode suscitar preocupações quanto ao impacto na qualidade educacional, uma vez que esses professores podem não ter a mesma formação e experiência dos efetivos, afetando diretamente a garantia do direito à educação.

Embora as contratações temporárias sejam justificadas pela administração pela falta de professores, essa política promove a desvalorização do trabalho docente, uma vez que o

professor temporário não tem estabilidade, logo, não se tem perspectiva de carreira a longo prazo. Esses contratos não asseguram continuidade, o que dificulta o planejamento escolar de maneira consistente e sustentável. Outro ponto de destaque adicional foi a disparidade na remuneração. Apesar de o estatuto do servidor estadual garantir que os professores temporários têm os mesmos direitos e garantias que os efetivos, a realidade salarial diverge. A legislação estabelece que o vencimento do professor temporário corresponde ao estágio inicial correspondente de sua titulação.

É intrigante observar que apesar das desfavoráveis condições dos contratos temporários, os professores analisados neste estudo demonstram atitudes mais positivas em relação às avaliações externas, quando comparados aos professores efetivos. Essa tendência pode ser atribuída à falta de familiaridade com a rede de ensino em que atuam, sobretudo quanto ao conhecimento dos avanços e retrocessos das políticas de avaliação. Essa dinâmica dificulta a construção de vínculos mais sólidos com a instituição e de assumirem posturas mais críticas em relação às avaliações externas aplicadas em larga escala.

Em relação à jornada de trabalho em prol das avaliações externas, os resultados mostraram que a carga horária não é um fator determinante de atitudes. Essa constatação nos levou a problematizar que, independentemente das horas trabalhadas, os professores estão profundamente envolvidos na agenda estadual de avaliações. No Espírito Santo a extensa programação de avaliações externas assume um papel crítico, consumindo uma parte significativa do tempo de trabalho dos professores e exigindo que eles se adaptem às suas demandas. Esse panorama de avaliações multiplica-se a tal ponto que acaba minando o propósito original da avaliação que é orientar os processos de ensino-aprendizagem garantindo o direito à educação aos estudantes. A sobreposição de múltiplos testes dificulta o planejamento baseado nos resultados obtidos, comprometendo a análise criteriosa e a utilização efetiva das informações geradas por esses instrumentos avaliativos.

Por fim, através da análise das atitudes dos docentes em diversas áreas do conhecimento, foi possível concluir que as atitudes dos professores em relação às avaliações externas variam dependendo da área do conhecimento em que atuam. Observamos que o grupo de professores de Matemática teve atitudes significativamente mais positivas e mais homogêneas do que os de outras áreas. Problematicamos tal uniformidade dos resultados devido à característica da área de Matemática e suas tecnologias (MT) possuírem apenas docentes de Matemática, enquanto as demais áreas possuem outros componentes curriculares.

A partir da análise de diversos estudos relacionados à disciplina de Matemática e às avaliações em larga escala, verificamos abordagens distintas. Alguns estudos apoiam as avaliações externas, defendendo sua importância na orientação do trabalho dos professores de Matemática, enquanto outros adotam uma postura crítica em relação a essas avaliações. Estes últimos argumentam que as avaliações em larga escala restringem o ensino da Matemática, dificultando a abordagem de uma matemática crítica e contextualizada. Dessa maneira, ainda que os professores de Matemática investigados na pesquisa apresentem atitudes mais positivas, através da literatura foi possível perceber um movimento contrário às avaliações externas.

Um aspecto relevante nesta discussão é a disparidade de prestígio entre as diferentes áreas nas avaliações externas, nas quais disciplinas como Ciências da Natureza (CN) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CH) não recebem o mesmo reconhecimento, com estas últimas sendo ainda menos valorizadas. Essa disparidade cria uma expectativa de que os docentes dessas áreas possam ter atitudes mais negativas em relação às avaliações externas. Tal cenário é condizente com a falta de priorização dessas disciplinas nos sistemas de avaliação, o que pode refletir nas percepções e atitudes dos professores no que diz respeito ao valor atribuído às suas áreas específicas.

Diante desses achados, é possível concluir que as políticas educacionais e as condições de trabalho dos docentes têm impacto direto nas atitudes e práticas dos profissionais da educação em relação às avaliações externas. Isso ressalta a necessidade urgente de reestruturar as políticas de avaliação educacional, levando em consideração as múltiplas influências que exercem sobre o trabalho docente.

A valorização profissional também se apresenta como um ponto que merece destaque, especialmente no que diz respeito às condições de trabalho docente abordadas nesse texto. Como podemos aprimorar os sistemas educacionais se os professores enfrentam condições laborais injustas, sobrecarga de tarefas e uma abordagem mecanizada direcionada apenas para atender às demandas das avaliações externas? Estas são questões cruciais que merecem análise para garantir que os processos avaliativos sejam democráticos, justos e condizentes com as diversas realidades presentes na educação básica do Espírito Santo, visando à garantia do direito à educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as atitudes dos professores da educação básica em relação às avaliações externas aplicadas em larga escala no contexto do Espírito Santo. Num primeiro momento realizamos análises estatísticas descritivas para a escala em geral e para seus devidos componentes, buscando compreender as atitudes dos docentes do Estado do Espírito Santo. Num segundo momento relacionamos as atitudes dos professores com suas condições de trabalho, buscando identificar alterações de atitudes com base nas seguintes variáveis de condição de trabalho: natureza do vínculo de trabalho; carga horária; e área de conhecimento de atuação dos docentes.

Conforme delineado ao longo do estudo, os resultados preliminares da análise inicial evidenciam uma variedade ampla de atitudes entre os professores em relação às avaliações em larga escala. Essa multiplicidade de perspectivas salienta a complexidade dos pensamentos, sentimentos e comportamentos desses profissionais, enfatizando a relevância de incorporar múltiplas opiniões no desenvolvimento de políticas e práticas educacionais.

A diferença observada entre os aspectos cognitivos e afetivos em comparação aos aspectos comportamentais é um achado intrigante, sendo que os resultados nas primeiras dimensões se mostraram positivos e na segunda negativos, o que levanta a questão de como as diretrizes estatais podem influenciar as atitudes dos professores, levando a comportamentos mais positivos em relação às políticas de avaliação, mesmo quando os aspectos cognitivos e afetivos sejam negativos. Este fenômeno demonstra a influência coercitiva do Estado sobre as atividades dos educadores.

Outro achado importante foi o impacto das avaliações externas sobre o currículo, especialmente ao influenciar os descritores a serem ensinados em disciplinas como Português e Matemática, tendo centralidade nas avaliações externas. Isso gera um ambiente competitivo entre os docentes e um sentimento de desvalorização entre aqueles que lecionam outras disciplinas, influenciando diretamente o engajamento emocional dos professores nas políticas públicas, com alguns sobrecarregados para elevar os índices escolares, enquanto outros se sentem marginalizados.

Esse ponto se relaciona com outra discussão desse texto que é a falta de consideração pelas experiências e conhecimentos dos professores na elaboração das avaliações externas, fato que os desvaloriza, reduzindo sua função a preparar os alunos para testes padronizados e gerenciar

seus resultados, engessando suas práticas de ensino. É imperativo envolver os professores no desenvolvimento das avaliações, valorizando seus saberes para uma abordagem mais alinhada com a realidade das salas de aula.

Ademais, percebemos como as políticas de bonificação baseadas nos resultados das avaliações destaca a necessidade de uma abordagem justa e respeitosa em relação aos professores, dado que a falta ao trabalho por motivos de saúde ou até mesmo por abono, assegurada por lei, tem impacto no bônus de desempenho, sendo descontado a cada falta. Essa estrutura da lei interfere nos direitos dos docentes, levantando preocupações éticas e até mesmo de saúde aos professores.

Quando relacionamos as atitudes às condições de trabalho docente em testes de hipóteses, encontramos alguns resultados interessantes. Ao estudar as relações de trabalho dos professores no Espírito Santo, observamos que os professores temporários tendem a ter atitudes mais favoráveis às avaliações externas do que os professores permanentes. No entanto, esta forma de emprego pode suscitar preocupações quanto à qualidade da educação, uma vez que os trabalhadores temporários podem não ter a mesma formação e experiência que os trabalhadores permanentes, afetando a garantia do direito à educação.

O recrutamento temporário, justificado pela escassez de professores, contribui para a desvalorização do ensino porque estes professores não têm estabilidade nem perspectivas de carreira a longo prazo, afetando um planejamento escolar coerente e sustentável. Além disso, existem disparidades salariais notáveis, embora a lei garanta direitos iguais entre trabalhadores temporários e permanentes. Surpreendentemente, apesar das condições desfavoráveis do contrato temporário, os professores analisados neste estudo manifestaram atitudes mais positivas relativamente à avaliação externa do que os professores regulares. Essa tendência pode ser devido ao desconhecimento da rede educacional em que atuam, dificultando o estabelecimento de vínculos mais próximos e uma atitude crítica em relação às avaliações externas.

Os resultados também revelam que a carga horária não determina as atitudes dos docentes em relação às avaliações externas. Independentemente das horas trabalhadas, os professores estão profundamente imersos na extensa agenda de avaliações do Estado, o que compromete a análise criteriosa e o uso efetivo das informações geradas por esses instrumentos avaliativos.

Por fim, a pesquisa destaca que as atitudes dos professores variam conforme a área de conhecimento em que atuam. O grupo de professores de Matemática demonstrou atitudes mais

homogêneas e positivas. Diferentemente, áreas como Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas tendem a receber menos prestígio nas avaliações externas, o que pode refletir em atitudes mais negativas por parte dos docentes.

Nesse contexto, a conclusão evidencia a influência direta das políticas educacionais e das condições de trabalho na postura e prática dos profissionais da educação frente às avaliações externas. Isso reforça a urgência de reformular as políticas de avaliação, considerando sua influência multifacetada no trabalho docente.

A valorização profissional emerge como ponto que merece destaque, especialmente em relação às condições laborais dos docentes. Como é possível aprimorar os sistemas educacionais se os professores enfrentam condições injustas, sobrecarga de trabalho e uma abordagem direcionada apenas para atender às demandas das avaliações externas? Essas são questões essenciais a serem analisadas para assegurar que os processos avaliativos sejam justos, democráticos e alinhados às diversas realidades da educação básica do Espírito Santo, visando garantir o direito à educação.

Este estudo revelou que as políticas de avaliação no Estado do Espírito Santo enfrentam desafios e fragilidades no contexto educacional capixaba. São necessárias análises críticas e revisões profundas para aprimorar a construção de políticas avaliativas mais eficazes, éticas e democráticas que tenha o professor enquanto sujeito construtor da política, assegurando sua autonomia docente e condições de trabalho favoráveis.

A construção de uma política de avaliação eficaz e justa deve ser um processo democrático no qual os professores têm papel fundamental. É de suma importância que as políticas de avaliação sejam concebidas com a colaboração ativa dos professores, levando em consideração suas experiências, saberes, visões e percepções sobre as realidades educacionais e as avaliações em larga escala. A participação docente não deve se restringir a um cumprimento de atribuições definidas pelo Estado, mecanizando o trabalho docente, mas a participação em uma abordagem mais holística e realista das necessidades do ambiente educacional, que também promove um senso de pertencimento e engajamento entre os professores.

Foi percebido o quanto a autonomia docente é suma importância para a garantia do direito à educação, dado que a autonomia docente permite uma flexibilidade necessária para adaptar as práticas pedagógicas às necessidades específicas dos alunos e contextos de ensino.

Ao mesmo tempo é imperativo assegurar os direitos trabalhistas dos professores, o que implica em condições laborais adequadas, salários justos, estabilidade contratual e suporte profissional.

Ao garantir esses direitos, os professores podem desenvolver seu trabalho de forma mais segura, contribuindo de maneira mais significativa para o desenvolvimento educacional dos alunos.

Melhorar as condições de trabalho docente não apenas impacta diretamente a qualidade do ensino, mas também promove um ambiente mais saudável nas escolas. Essas melhorias refletem-se na motivação e na satisfação dos professores, o que, por sua vez, pode influenciar positivamente o desempenho dos alunos. Uma abordagem colaborativa e inclusiva na formulação de políticas de avaliação é um passo importante para garantir um sistema educacional mais equitativo, eficiente e em consonância com as necessidades reais das comunidades escolares.

A pesquisa evidenciou a necessidade de ressignificar o propósito da avaliação para uma abordagem voltada ao aprimoramento dos processos educacionais. Ao invés de focalizar exclusivamente nos resultados dos alunos como métrica de sucesso, é importante analisar os contextos e as variáveis que impactam em tais resultados. Dessa forma, constrói-se uma avaliação não como ferramenta, mas como um processo complexo que visa a tomada de decisões para aprimorar os sistemas de ensino.

Nesse sentido, a resistência dos professores diante da influência das políticas neoliberais materializadas nas avaliações em larga escala reflete uma preocupação legítima com a instrumentalização do ensino e a redução da educação a números e métricas. Essa abordagem tende a reduzir o processo educativo, culpabilizando os professores pelo desempenho dos alunos nessas avaliações, sem considerar os diversos fatores sociais, econômicos e individuais que impactam a aprendizagem, bem como as condições de trabalho docente.

Tal resistência não é apenas uma manifestação de descontentamento com as políticas de avaliação no Estado do Espírito Santo, mas atitudes que revelam a própria ineficiência da política em diversos sentidos abordados nessa pesquisa. A luta pela autonomia docente se torna importante nesse contexto, visando não apenas garantir que os docentes tenham a liberdade de desenvolver práticas pedagógicas condizentes à realidade de seus alunos, mas também para defender uma avaliação que seja mais democrática e inclusiva. A adoção da abordagem de *accountability*, dentro de uma perspectiva democrática que envolve a corresponsabilidade de diversos atores da sociedade na educação, representa um passo para assegurar o direito à educação.

Além disso, a reivindicação por vínculos de trabalho mais justos, remuneração digna e condições laborais adequadas não é apenas uma demanda por direitos básicos, mas também uma busca por reconhecimento da importância do papel do professor na sociedade. Valorizar os educadores não se limita apenas à remuneração, mas inclui a garantia de condições que promovam o seu bem-estar emocional, intelectual e profissional, refletindo diretamente na qualidade do ensino oferecido.

Ao adotar essa abordagem, não apenas redefinimos o papel da avaliação, mas também fortalecemos os profissionais da educação, sendo fator de destaque para o desenvolvimento das instituições de ensino da realidade capixaba. Essa mudança na política pública de avaliação não apenas beneficia os alunos, mas também os educadores, ao criar um ambiente onde o aprendizado e o desenvolvimento contínuo são priorizados e valorizados.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional:** regulação e emancipação. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- ARROYO, M. Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: **Vozes**, 2011. p. 179-191.
- AFONSO, A. J. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, nº 69, p. 139-164, 1999.
- AFONSO, A. J. Políticas de responsabilização: equívocos semânticos ou ambiguidades político-ideológicas? / Responsibilisation policies: Semantic misconceptions or political-ideological ambiguities? **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 23, nº 1, p. 8–18, 2018.
- JOLANDEK, E. G.; PEREIRA, A. L.; MENDES, L. O. R. Avaliação em larga escala e currículo: relações entre o PISA e a BNCC. **Com a Palavra o Professor**, Vitória da Conquista (BA), v. 4, n. 10, set./dez. 2019.
- AFONSO, A. J. Políticas Educativas e Avaliação Educacional. **Braga**: Universidade do Minho, 1998.
- AFONSO, A. J. Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. In: Esteban, M.T.; Afonso, A.J. (Org.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010b. p.147-170.
- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**, Florianópolis, v. 07, n. 01, p. 11-22, abr. 2007.
- AJZEN, I. Attitudes, personality, and behavior. **Milton Keynes**: Open University Press, 1988.
- ALLPORT, G. W. Attitudes. In: **A Handbook of Social Psychology**. Clark University Press, 1935.
- ALMEIDA, L. C. DE.; BARBOSA, A. J. G.; MOTA, M. M. P. E. DA .. Evidências de Validade da Escala de Atitudes em Relação à Leitura: ERAS-Br. **Psico - USF**, v. 22, n. 3, p. 485–500, set. 2017.
- ALMEIDA, M. L. P. Políticas de Educação e Estado Avaliador na América Latina: Uma Análise para Além das Avaliações Externas. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, [S. l.], v. 11, n. 4, 2016.

ALVARENGA, M. D. S.; SCAGLIUSI, F. B.; PHILIPPI, S. T. Development and validity of the disordered eating attitude scale (DEAS). **Perceptual and motor skills**, 110(2), 379-395, 2010.

AMO, S. de. Técnicas de mineração de dados. **Jornada de Atualização em Informática**, p. 26, 2004.

ANASTASI, Anne; URBINA, Susana. **Testagem psicológica**. Artmed, 2000.

ASSUNÇÃO, A. Á.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**. vol. 30, n. 107, pp. 349-372, maio/ago. 2009.

AZAMBUJA, Natália Ribeiro de Faria. **O conceito de qualidade nas orientações dos Organismos Internacionais e a política de avaliação externa**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Minas Gerais. 2021.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n.89, p. 1105-1126, set/dez. 2004.

BARBOSA, L. C. M.; VIEIRA, L. M. F. Avaliações externas estaduais: possíveis implicações para o trabalho docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n. 11, v. 02, 2013.

BARROS, T. M. K. B. H. *et al.* Adolescent Students' Attitudes Towards Sexuality: The Construction And Validation Of A Scale. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 39, p. e2019372, 2021.

BASILIO, J. R. Tornar-se professor (a) na rede estadual de ensino de São Paulo: práticas de contratação e condição docente (1985-2013). Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 1367-1384, 2015.

BEAULIEU, M.; ADRIEN, A.; POTVIN, L.; DASSA, C. Comité Consultatif sur les Attitudes Envers les PVVIH. Stigmatizing attitudes towards people living with HIV/AIDS: Validation of a measurement scale. **BMC public health**, 14, 1-13, 2014.

BECHER, E. L. e JUSTO, J. C. R. As avaliações em larga escala na formação de professores de Matemática e supervisores de um município da região metropolitana de Porto Alegre, **REMAT: Revista Eletrônica da Matemática**. Bento Gonçalves, RS, 6(1), p. 1–13, 2020. doi: 10.35819/remat2020v6i1id3668.

BECHER, Ednei Luís; TOMASI, Fabiola Maria Arioli; JUSTO, Jutta Cornelia Reuwsaat. Provinha e prova Brasil de matemática nas práticas pedagógicas dos professores de matemática. *Pesquisa em Foco*, v. 23, n. 1, 2018.

BERNARDO, da P. A Matemática no Ensino Médio: o conhecimento construído na escola e as avaliações externas como indicador de proficiência. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [S. l.], v. 12, n. 28, p. 731–752, 2021.

BERTAGNA, Regiane H. Mapeamento dos sistemas estaduais de avaliação da educação (2005-2015). In: TEISE, Garcia, T.; ADRIÃO, T. **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015)**. Curitiba: CRV, p. 41-51, 2018.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n. 1.795, de 27 de dezembro de 1994. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, n. 246, p. 20.767-20.768, 28 dez. 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRITO, M. R. F. Adaptação e Validação de uma Escala de Atitudes em Relação à Matemática. **Zetetiké**, Campinas, v. 6, n. 9, p. 109-162, jan/jun. 1998.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos e pesquisas educacionais**. Fundação Victor Civita. São Paulo, n. 2, p. 17-79, 2011.

CAMPOS, A.M. Accountability: quando poderemos traduzi-la para o português? **Revista de Administração Pública**, v. 24, nº 2, p.30-50, 1990.

CARRÊ, Gabriela Machado. A presença das ciências humanas nas avaliações externas estaduais: o caso do Sistema Baiano da Educação-SABE. 2014. Dissertação (Mestrado). **Faculdade de Educação**, Universidade Federal de Juiz de Fora. Minas Gerais, p. 114, 2014.

CARRETERO-DIOS, H.; PÉREZ, C. Standards for the development and review of instrumental studies: Considerations about test selection in psychological research. **International journal of clinical and health psychology**, v. 7, n. 3, p. 863-882, 2007.

CARVALHO, Cristiana Pereira; PINHEIRO, Maria do Rosário Moura; MARTINS, Daniela Lopes; SIMÕES, Ana Filipa; MACEIRAS, Maria de Jesus. ATITUDES FACE À HOMOSSEXUALIDADE: Uma proposta de avaliação para a intervenção socioeducativa. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 01–22, 2017. DOI: 10.5216/rir.v13i2.47495. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/47495>. Acesso em: 9 ago. 2023.

CASSETTARI, Nathalia. Principais modelos de remuneração por desempenho para professores no Brasil. In: **Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**, 2012.

CASTILLO ARREDONDO, Santiago; DIAGO, Jesús Cabrerizo. **Avaliação educacional e promoção escolar**. São Paulo: Unesp, 2009.

CASTRO, E. V. Movimentos educacionais em Minas Geras precursores da Escola Plural. IN: DALBEN, A. I.M. (org.) **Singular ou Plural? Eis a escola em questão?** Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2000. P. 17-51.

CHATFIELD, Chris. **Introduction to multivariate analysis**. Routledge, 2018.

COSTA, A. R. L.; NUNES, A. O.; RIBEIRO, G. de O.; BRAGA, A. E. Avaliações externas em língua portuguesa: a percepção de docentes do ensino fundamental. **Revista docentes**. V. 7, n. 18, 2022.

COSTA, Artemízia Ribeiro Lima; NUNES, Albano Oliveira Nunes; RIBEIRO, Germano de Oliveira; TROMPIERI FILHO, Nicolino; BRAGA, Adriana Eufrásio. Avaliações Externas Em Língua Portuguesa: A percepção de docentes do ensino fundamental. **Revista Docentes**, v. 7, n. 18, p. 35-44, 2022.

CRESSWELL, J. W.; PLANO CLARK, V. L. **Pesquisa de métodos mistos**. 2.ed. Porto Alegre: Penso, 2013

CRONBACH, Lee J.; MEEHL, Paul E. Validade de construto em testes psicológicos. **Boletim psicológico**, v. 52, n. 4, pág. 281, 1955.

CRUZ, C. F.; SILVA, L. M.; SANTOS, R. Transparência da gestão fiscal: Um estudo a partir dos portais eletrônicos dos maiores municípios do Estado do Rio de Janeiro. **Journal of Accounting, Management and Governance**, 12(3), 102-115, 2009.

DE SOUZA, Claudia Cristina M. et al. Construção e validação de escala de qualidade de ensino e serviços: um estudo com alunos de cursos de graduação em administração de empresas. **REGE-Revista de Gestão**, v. 21, n. 1, p. 65-82, 2014.

DIAS, A. T. B. B. B.; ROSA, E. da. Estudo sobre causas e consequências do processo admissional de professores admitidos em caráter temporário. **Ágora: revista de divulgação científica**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 50–71, 2018. DOI: 10.24302/agora. v. 23i1.1686.

DUTRA, K. M. A.; NEGREIROS, H. L.; SANTOS, Wagner. Exames estandardizados estaduais para o ensino médio: uma análise do Paebes e do Exeims-Bc. In: Sistema Nacional de Educação Desigualdades, Territórios e Democracia, 2022, Vitória. **Anais do V Seminário do Grupo de Pesquisa Federalismo e Políticas Educacionais**. XI Encontro Estadual da Anpae, ES, 2022. p. 188-192.

EAGLY, Alice H.; CHAIKEN, Shelly. **The psychology of attitudes**. Harcourt brace Jovanovich college publishers, 1993.

ESPÍRITO SANTO. CI/SEDU/SEEB/SEAE/SEPLA N°03. **Avaliação de Monitoramento da Aprendizagem (AMA) – 2º trimestre de 2023**. Secretaria de Estado da Educação: Vitória. 17 de julho de 2023b.

ESPÍRITO SANTO. Decreto nº 2.761. **Regulamenta concessão da Bonificação por Desempenho, instituída pela Lei Complementar nº 504, de 20 de novembro de 2009**. Vitória, 2011.

ESPÍRITO SANTO. **Guia Informativo das Avaliações Externas no Espírito Santo**. Secretaria da Educação do Estado do Espírito Santo: Vitória, 2023a.

ESPÍRITO SANTO. **Guia Informativo das Avaliações Externas no Espírito Santo**. Secretaria da Educação do Estado do Espírito Santo: Vitória, 2022.

ESPÍRITO SANTO. Lei Complementar nº 115. **Institui o Estatuto do Magistério Público Estadual e da outras providências**. Vitória, 13 de janeiro de 1998.

ESPÍRITO SANTO. Lei Complementar nº 46. **Institui o Regime Jurídico Único para os servidores públicos civis da administração direta, das autarquias e das fundações do Estado do Espírito Santo, de qualquer dos seus Poderes, e dá outras providências**. Vitória, 31 de janeiro de 1994.

ESPÍRITO SANTO. Lei Complementar nº 504. **Institui a Bonificação por Desempenho, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação - SEDU, e dá outras providências.** Vitória, 2009.

ESPÍRITO SANTO. **Orientações Curriculares 2023 de Língua Portuguesa: Ensino médio** – 1º trimestre. Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU). Vitória, 2023.

ESPÍRITO SANTO. Portaria n.º 154-R. **Disciplina as atribuições dos profissionais que compõem a equipe técnico-pedagógica das unidades escolares públicas estaduais e dá outras providências.** Vitória, 2020.

ESPÍRITO SANTO. Portaria nº 064-R, de 24 de maio de 2017. Institui o Sistema Capixaba de Avaliação da Educação Básica no âmbito do Sistema de Ensino do Espírito Santo – SICAEB. **Diário Oficial do Estado do Espírito Santo**, p. 18-19: Vitória, 25 de maio de 2017.

ESPÍRITO SANTO. Portaria nº 138-R, de 23 de junho de 2022. **Reestrutura o Sistema Capixaba de Avaliação da Educação Básica no âmbito do Sistema de Ensino do Espírito Santo – SICAEB.** Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, p. 50-53: Vitória, 24 de junho de 2022.

FELDMAN, Ariel; ALVES, Charles Alberto de Souza. A política de contratação de professores temporários em Portel (PA). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 559-579, maio 2020.

FERREIRA, D. C. K.; ABREU, C. B. de M. Professores Temporários: Flexibilização das Contratações e Condições de Trabalho Docente/Temporary Teachers: flexibilization of contracts and teacher's work conditions. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 129–139, 2014.

FREITAS, L. C. Avaliação educacional: caminhando pela contramão. 6. ed. **Vozes**: Petrópolis, 2014.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. Avaliação da educação básica no Brasil: características e pressupostos. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadette; TAVARES, Marialva R. (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013. p. 70-96.

FREITAS, L. C. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GADOTTI, M. Avaliação educacional e projeto político-pedagógico. In: **Seminário Internacional Itinerante de Educadores**, 1.; JORNADA PEDAGÓGICA DA ESCOLA CIDADÃ, 2., 1999, Alegrete, RS. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1999.

GARCIA, C.H. **Tabelas para classificação de coeficientes de variação Piracicaba**: IPEF, 1989. 12 p. (Circular Técnica, 171).

GARCIA, Marta Fernandes; SILVA, Dirceu da. Escala de avaliação da qualidade de cursos de licenciatura a distância. **ETD Educação Temática Digital**, v. 22, n. 4, p. 969-989, 2020.

GARCÍA-CUETO, E.; RODRÍGUEZ-DÍAZ, F. J.; BRINGAS-MOLLEDA, C.; LÓPEZ-CEPERO, J.; PAÍNO-QUESADA, S.; RODRÍGUEZ-FRANCO, L. Development of the gender role attitudes scale (GRAS) amongst young Spanish people. **International journal of clinical and health psychology**, 15(1), 61-68, 2015.

GATTI, B. A. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 08-26. maio, 2014.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 01, p. 11-30, 2004.

GIPPS, C. A avaliação de sistemas educacionais: a experiência inglesa. In: CONHOLATO, M. C. (coord.). **Sistemas de avaliação educacional**, São Paulo: FDE, 1998. p. 123-135.

GOMES, Anna Cecília Chaves; DA SILVA NOGUEIRA, Cinthya Muyrielle; MOL, Anderson Luiz Rezende. Concepções e atitudes em relação a disciplina de administração financeira. **REGE-Revista de Gestão**, v. 20, n. 2, p. 183-200, 2013.

GREENWALD, A. G. Why attitudes are important: Defining attitude and attitude theory 20 years later. In A. R. Pratkanis, S. J. Breckler, & A. G. Greenwald (Eds.), **Attitude structure and function** (pp. 429–440). Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 1989.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. **Análise multivariada de dados**. Bookman editora, 2009.

HAMMER, J. H., PARENT, M. C., & SPIKER, D. A. Mental Help Seeking Attitudes Scale (MHSAS): Development, reliability, validity, and comparison with the ATSPPH-SF and IASMHS-PO. **Journal of Counseling Psychology**, 65(1), 74, 2018.

HARLEN, W.; JAMES, M. Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, Princeton, v. 4, n. 3, p. 365-379, 1997.

HENDRICK, C.; HENDRICK, S. S.; DICKE, A. The love attitude scale: Short form. *Journal of Social and Personal Relationships*, 15, 147-159. Haring, M. J.; Stock, W. A.; Okun, M.A. (1984). A research synthesis of gender and social class as correlates of subjective well-being. **Hum Relat**, 37, 645-657, 1998b.

HENDRICK, C.; HENDRICK, S. S.; REICH, D. A. The brief sexual attitudes scale. *Journal of sex research*, 43(1), 76-86, 2006.

HENDRICK, S. S.; DICKE, A.; HENDRICK, C. The relationship assessment scale. **Journal of social and personal relationships**, 15(1), 137-142, 1998a.

KATZ, D.; STOTLAND, E. A preliminary statement to a theory of attitude structure and change. in S. Koch (ed). *Psychology: a study of a science (volume 3) – Formulations of the person and the social context* (pp.423-475), New York: McGrawHill, 1959.

KELLNER, R. **Abridged manual of the illness attitude scales**. University of New Mexico, Department of Psychiatry, School of Medicine, 1987.

KRUGLANSKI, A. W. The psychology of being "right": The problem of accuracy in social perception and cognition. **Psychological Bulletin**, 106(3), 395–409, 1989.

LAVASSEUR, J. Plano de avaliação do conhecimento dos alunos na França. In: ALMEIDA, Fernando José de (org.). **Avaliação educacional em debate: experiências no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez: EDUC, 2005.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 1998.

LIELL, Cláudio Cristiano; BAYER, Arno Bayer; LEDUR, José Ricardo. Concepções dos Professores e Gestores sobre as Avaliações Externas da Região da 2ª Coordenadoria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. **Acta Scientiae**, v. 20, n. 3, 2018.

LIMA, M. L. Predictors of Attitudes towards the Construction of a Waste Incinerator: Two Case Studies. **Journal of Applied Social Psychology**, 36, 441-466, 2006.

LINES, R. The Structure and Function of Attitudes Toward Organizational Change. **Human Resource Development Review**, 4(1), 8–32, 2005.

LOPES, I. P.; NEGREIROS, H. L.; SANTOS, Wagner Um estudo comparado entre exames estandardizados dos estados do Espírito Santo e da Baja Califórnia: diferenças e aproximações entre Paebes e Exeims-bc. In: Sistema Nacional de Educação Desigualdades, Territórios e

Democracia, 2022, Vitória. **Anais do V Seminário do Grupo de Pesquisa Federalismo e Políticas Educacionais**. XI Encontro Estadual da Anpae. ES, 2022. p. 183-187.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M.; ARCAS, P. H. Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 667–680, 2016.

MACHADO, N.; GODOY, E. (2022). O olhar de uma professora de matemática a respeito das avaliações externas e o currículo oculto. **Revista sergipana de matemática e educação matemática**, 7(1), 106–125.

MAIA, F. E. da S.; SANTIAGO, J. da S.; PEREIRA, J. M. S.; ESTÁCIO, V. da S.; LIMA, R. W. G. Memórias e reflexões sobre a desvalorização da educação física na escola brasileira. **Revista Pemo**, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 1-12, 2019.

MANUS, Pedro Paulo Teixeira. **Direito do trabalho**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARQUES, R.; GAMA, J. C. F.; OLIVEIRA JUNIOR, G. L.; FERREIRA NETO, A.; SANTOS, W. Physical education in high school and standardized exams: an analysis of the issues in ENEM. **Revista Movimento**, v. 27, p. 1-19, 2021.

MARQUES, Rodrigo; GAMA, Jean Carlos Freitas; OLIVEIRA JUNIOR, Geraldo Luzia; FERREIRA NETO, Amarílio; SANTOS, Wagner dos. A educação física no ensino médio e os exames estandardizados: uma análise das questões do ENEM. **Movimento**, v. 27, p. e27076, 2021.

MARQUES, Rodrigo; STIEG, Ronildo; SANTOS, Wagner dos. Exames estandardizados: análise dos modelos e das teorias na produção acadêmica. **Meta: avaliação**, v. 12, n. 34, 2020.

MARTÍNEZ RIZO, F. (2008). La evaluación de aprendizajes en América Latina. Distrito Federal, México: **INEE**.

MATOS, O. **Contemporaneidades**. São Paulo. Lazuli Editora, 2009.

MIRANDA, D. F. DE. Perfil dos professores da rede estadual de ensino de Minas Gerais. **@rquivo Brasileiro de Educação**, v. 5, n. 11, p. 94-121, 15 abr. 2018.

MORSE, B. J.; GULLEKSON, N. L.; MORRIS, S. A.; POPOVICH, P. M. The development of a general Internet attitudes scale. **Computers in Human Behavior**, 27(1), 480-489, 2011.

NEAVE, Guy. Reconsideración del estado avaliador. In: NEAVE, Guy. **Educación superior: histórica e política**. Barcelona: Gedisa, 2001. p. 211-240.

NEIVA, R. E.; MAURO, T. G. (2011). Atitude e mudança de atitudes. In C. V. Torres & E. R. Neiva. **Psicologia Social: principais temas e vertentes**. Porto Alegre: Artmed.

NEVES, Ana Fernanda. **O recrutamento de trabalhador público**. Lisboa. Provedor da Justiça. 2013.

NEVILLE, H. A.; LILLY, R. L.; DURAN, G.; LEE, R. M.; BROWNE, L. Construction and initial validation of the color-blind racial attitudes scale (CoBRAS). **Journal of counseling psychology**, 47(1), 59, 2000.

NEWCOMB, T. M.; TURNER, R. H.; CONVERSE, P. E. Social psychology: **The psychology of human interaction**. New York: Holt, 1965.

NICÁCIO, Rair de Lima. Precarização do trabalho docente na política de contratação temporária de professores da rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo/Acre. 2023. 387 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2023.

NORRIS, J.; CARPENTER, M. J. G.; EATON, M. J.; GUO, J. W.; LASSCHE, M. M.; PETT, M. A.; BLUMENTHAL, D. K. Development and construct validation of the interprofessional attitudes scale. **Academic medicine: journal of the Association of American Medical Colleges**, 90(10), 2015.

OLIVEIRA JÚNIOR, A. P. de; MORAIS, J. F. de. Validação da Escala de Atitudes de Professores de Estatística em Relação à Estatística no Ensino Superior no Brasil. **Revista Ciência & Educação**, v. 15, n. 3, p. 581-591, 2009.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127–1144, set. 2004.

OLIVEIRA, D.A. **As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

OLSON, J. M.; ZANNA, M. P. Attitudes and attitude change. **Annual Review of Psychology**, 44, 117–154, 1993.

ORFIELD, G.; WALD, J. The high-stakes testing mania hurts poor and minority students the most. **The Nation**, New York, v. 270, n. 22, p. 38-40, 2000.

PANIAGUA, F. A.; O'BOYLE, M.; WAGNER, K. D.; RAMIREZ, S. Z.; HOLMES, W. D.; NIETO, J. F.; SMITH, E. M. AIDS - Related items for developing an AIDS questionnaire for children and adolescents. **Journal of Adolescent Research**, 9(3), 311-339, 1994.

PARCERISA, L., *et. al.* Teacher autonomy in the age of performance-based accountability: A review based on teaching profession regulatory models (2017-2020). **Education Policy Analysis Archives**, 2022.

PERBONI, F. Tendências e convergências das políticas de bonificação vinculadas às avaliações externas e em larga escala nas redes estaduais de educação. In: 38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2017, São Luís. **Anais da 38ª Reunião da ANPED**. São Luís: UFMA, 2017.

PEREIRA, L. H. F. Avaliações externas em matemática: estímulo para o professor ser um investigador. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 3, p. 284–290, 2017.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. Avaliação de sistemas e política de competências e habilidades da OCDE. **Práxis Educativa [online]**. vol. 13, n. 1, pp. 107-127. ISSN 1809-4309. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc>. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v.3, n. 3 e 4, p 5-24, 2005.

PIMENTEL-GOMES, F. **Curso de Estatística Experimental**. 12. ed. Piracicaba: Livraria Nobel, 1985.

PINTERITS, E. J.; POTEAT, V. P.; SPANIERMAN, L. B. The White Privilege Attitudes Scale: Development and initial validation. **Journal of counseling psychology**, 56(3), 417, 2009.

PINTO, Roberto Arlindo. As avaliações externas e a escola: compreensão de um grupo de professores e algumas possibilidades para sala de aula de Matemática. **Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática**, v. 19, 2015.

POPHAM, W. J. Why standardized test scores don't measure educational quality. **Educational Leadership**, v. 56, n. 6, p. 8–15, 1999.

ROBBINS, S. P.; JUDGE, T. A.; SOBRAL, F. **Comportamento Organizacional: teoria e prática no contexto brasileiro**. Tradução Rita de Cássia. 14ª ed. – São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

ROBBINS, S.P. **Fundamentos do comportamento organizacional**. 7.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

ROBERTS, N. Public Deliberation in an Age of Direct Citizen Participation. **The American Review of Public Administration**, (34)4, 315-353, 2004.

ROSEN, L. D.; WHALING, K.; CARRIER, L. M.; CHEEVER, N. A.; ROKKUM, J. The media and technology usage and attitudes scale: An empirical investigation. **Computers in Human Behavior**, 29(6), 2501–2511, 2013.

ROSENBERG, M. J.; HOVLAND, C. I. Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. In: ROSENBERG, M. J.; HOVLAND, C. I. (ed.). **Attitude organization and change: an analysis of consistency among attitude components**. New Haven: Yale University Press, 1960. p. 1-14.

SALES, Karine Moreira Gomes; FIALHO, Lia Machado Fiuza. Percepção dos Professores sobre as Avaliações Externas na Educação Básica no Ceará. **Inovação & Tecnologia Social**, v. 2, n. 5, p. 106-118, 2020.

SAMPAIO, I.B.M. **Estatística aplicada à experimentação animal Belo Horizonte**: Fundação de Ensino e Pesquisa em Medicina Veterinária e Zootecnia, 1998. 221 p.

SANTOS, Mateus Silva dos; CAREGNATO, Caroline. Uma permanência na escola sob ameaça: reflexões a respeito da desvalorização do ensino de Arte. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 14, n. 22, p. 078–099, 2019.

SANTOS, W. dos. *et al.* Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo: trajetória, avanços e desafios do Paebes. In: PONTES, J. A.; OSTI, A.; VIDAL, E. M. (org.). **Avaliações estaduais: nascimento, vida e protagonismo**. [Meio Eletrônico]. Brasília, ANPAE, 2021.

SANTOS, W. dos; PAULA, S. C. de; STIEG, R. Avaliações institucionais e de sistemas na formação de professores em Educação Física na América Latina. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 99 - 116, 2018

SANTOS, Wagner dos; SOARES, Denilson Junio Marques; SOARES, Talita Emidio Andrade; STIEG, Ronildo. Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo: trajetória, avanços e desafios do Paebes. In: PONTES, José Airton; OSTI, Andreia; VIDAL, Eloisa Maia. **Avaliações Estaduais: Nascimento, vida e protagonismo**. [Meio Eletrônico]. Brasília, ANPAE, 2021a.

SANTOS, Wagner dos; MARQUES, Rodrigo; STIEG, Ronildo; SOARES, Denilson Junio Marques; SOARES, Talita Emidio Andrade. Paebs TRI e seus usos em escolas de ensino médio da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo: qual o lugar do trabalho dos pedagogos? In: PONTES, José Airton; OSTI, Andreia; VIDAL, Eloisa Maia. **Avaliações Estaduais: Nascimento, vida e protagonismo**. [Meio Eletrônico]. Brasília, ANPAE, 2021b.

SANTOS, Wagner; PAULA, Sayonara Cunha de; STIEG, Ronildo. Avaliações institucionais e de sistemas na formação de professores em Educação Física na América Latina. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 26, n. 1, p. 99-116, 2019.

SARTI, A. G.; VENDRAMINI, C. M. M.; CAMILO, C. C. Evidências de validade da escala de atitudes de estudantes do ensino superior frente à estatística - EAEst. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 27, p. e21042, 2021.

SCHNEIDER, M. P.; ROSTIROLA, C. R. Políticas de evaluación a gran escala: repercusiones del bono en la calidad educativa. **Debates en Evaluación y Curriculum**, Tlaxcala, p. 2112-2122, set. 2022 Trabalho apresentado no Congreso Internacional de Educación, Tlaxcala, México, 2022.

SHIARELLA, A. H.; MCCARTHY, A. M.; TUCKER, M. L. Development and construct validity of scores on the community service attitudes scale. **Educational and Psychological Measurement**, 60(2), 286-300, 2000.

SILVA, R. T.; SANTOS, S. X. Matemática: um desafio para a Educação Básica conforme demonstrado nos resultados das avaliações externas no Brasil e no estado de Goiás. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, [s.l.], v. 11, n. 6, p. 481-496, 18 out. 2020.

SIQUEIRA, Valéria Aparecida de Sousa. Avaliações externas e trabalho docente: o que dizem os registros de professores? **Cadernos Cenpec**, Nova série, v. 7, n. 2, 2018.

SMITH, M. B.; BRUNER, J. S.; WHITE, R. W. Opinions and Personality. New York: **John Wiley and Sons**, 1956.

SMITH, M. Brewster. The personal setting of public opinions: A study of attitudes toward Russia. *Public Opinion Quarterly*, v. 11, n. 4, p. 507-523, 1947.

SOARES, D. J. M.; SOARES, T. E. A. ; SANTOS, W. dos . Indicadores de resultados educacionais no Espírito Santo: um estudo descritivo e correlacional. REGAE: **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 11, p. 1-14, 2022a.

SOARES, D. J. M.; SOARES, T. E. A.; SANTOS, W. dos. Aproximações entre a No Child Left Behind e o Ideb/Brasi. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 18, p. 1-24, 2023.

SOARES, D. J. M.; SOARES, T. E. A.; SANTOS, W. dos. Evidências de validade de conteúdo da Escala de Atitudes perante as Avaliações Externas aplicadas em larga escala (EAAE). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1806–1818, 2022a.

SOARES, D. J. M.; SOARES, T. E. A.; SANTOS, W. dos. Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB): revisão sistemática da literatura. **Meta: Avaliação**, v. 12, p. 912-932, 2020.

SOARES, D. J. M.; SOARES, T. E. A.; SANTOS, W. dos. O algoritmo do Ideb e as metas projetadas para a Educação brasileira: uma análise estatístico-matemática. **Ensaio** (Rio De Janeiro. Online), v. 30, p. 1-25, 2022b.

SOARES, Denilson Junio Marques; SOARES, Talita Emidio Andrade; SANTOS, Wagner dos. Análise do Indicador de Desenvolvimento das Escolas Estaduais Do Espírito Santo. **Educação & Sociedade**, v. 43, 2022b.

SOARES, T. E. A. ; SOARES, D. J. M. ; SANTOS, WAGNER DOS . Geometria Plana em exames standardizados: uma análise do ENEM, ENCCEJA E ENADE. **Revemop**, v. 4, p. e202203, 2022.

SOARES, T. E. A. ; SOARES, D. J. M. ; SANTOS, WAGNER DOS . Medidas de Tendência Central: Análise da Qualidade das Questões do ENEM de 2016 a 2018. **Jornal Internacional De Estudos Em Educação Matemática**, v. 14, p. 119-128, 2021.

SOARES, T. E. A. ; SOARES, D. J. M. ; DOS SANTOS, WAGNER . O Saeb e a efetivação de uma cultura política de accountability na educação brasileira. **Revista Contemporânea De Educação**, v. 18, p. 247-267, 2023c.

SOARES, T. E. A.; SOARES, D. J. M.; SANTOS, WAGNER DOS. Experiências iniciais de avaliação standardizada no Brasil que influenciaram o modelo do SAEB. **Humanidades & Inovação**, v. 9, p. 11-26, 2022.

SOARES, T. E. A.; SOARES, D. J. M.; SANTOS, Wagner. Nível Socioeconômico e Desempenho no SAEB 2017: Análise das Escolas de Ensino Médio do Espírito Santo. In: 14

Reunião da ANPEd Sudeste, 2020, Evento On-line., 2020. Anais da 14 Reunião da ANPEd Sudeste, 2020, 2020. v. 14. p. 1-5.

SOARES, T. E. A.; SOARES, D. J. M. ; SANTOS, Wagner . O processo de desenvolvimento e institucionalização do Saeb. **Revista Ponto de Vista**, v. 12, p. 1-21, 2023b.

SOARES, T. E. A. **O Saeb em debate: avanços e desafios da política nacional de avaliação da educação básica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo, 2022.

SOARES, T. E. A.; SOARES, D. J. M.; SANTOS, W. dos. Autoavaliação de diretores e o desempenho escolar: uma análise do questionário contextual do SAEB 2019. **Meta: Avaliação**, v. 15, p. 238-256, 2023a.

SOARES, T. E. A.; SOARES, D. J. M.; SANTOS, W. dos. Sistema de Avaliação da Educação Básica: revisão sistemática da literatura. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, p. e07839, 2021.

SOUZA, Thamara Maria de; DIAS, Robson. Percepções dos professores de uma escola da rede pública do Distrito Federal sobre a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). **Comunicações**, v. 28, n. 1, p. 219-242, 2021.

SPENCE, J. T.; HAHN, E. D. The attitudes toward women scale and attitude change in college students. **Psychology of women quarterly**, 21(1), 17-34, 1997.

TAJLILI, M. H.; BAKER, S. B. The Future Work-Life Balance Attitudes Scale: Assessing Attitudes on Work-Life Balance in Millennial College Women. **Journal of Asia Pacific Counseling**, 8(2), 2018.

THORNDIKE, E. L. The new methods in Arithmetic. San Francisco: Rand McNally & Company, 1921.

THURSTONE, L. L. The measurement of social attitudes. **The Journal of Abnormal and Social Psychology**, 26(3), 249–269, 1931.

TRIANDIS, H. C. Attitude and Attitude Change (Foundations of Social Psychology). Hoboken, NJ: **John Wileys & Sons Inc**, 1971.

TYLER, R. W. Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: University of Chicago Press, 1949.

ARAÚJO, V. C. de; JANN, M. Contratação de professores: entre a burocracia e a indiferença. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 29, n. 3, 2018.

VASCONCELLOS, Carla Cristina Martins da Conceição; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Sistema de Avaliação da Educação de Niterói: a percepção de professores no contexto da prática. **Revista Teias**, v. 19, n. 54, p. 193-208, 2018.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 12, p. 7-24, jul./dez. 1995.

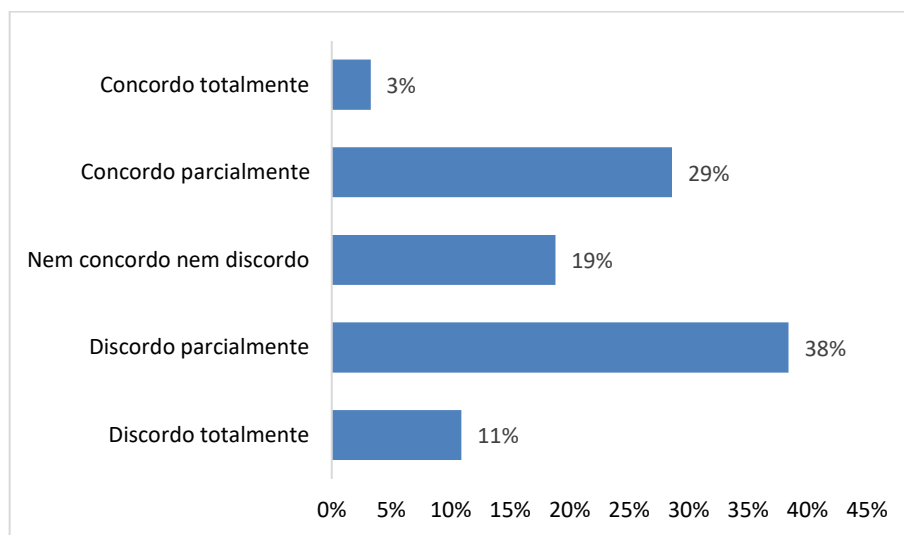
VIEIRA, Raquel Arrieiro; FERNANDES, Cassia Pires. Avaliações externas em foco: percepções e efeitos para o trabalho docente. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 119-132, jan./jun. 2011.

VILLANI, M.; OLIVEIRA, D. A. Avaliação Nacional e Internacional no Brasil: os vínculos entre o PISA e o IDEB. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1343-1362, out./dez. 2018.

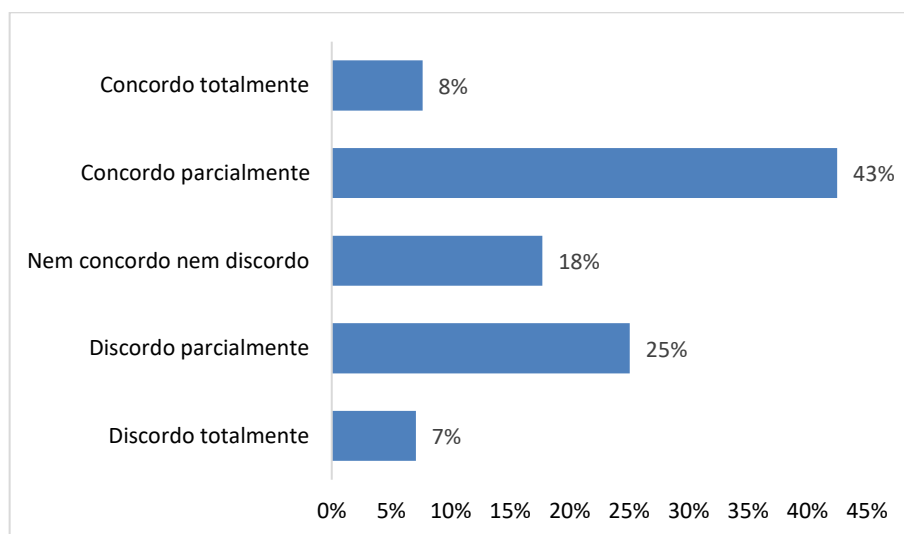
WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. **Avaliação de programas: concepções e práticas**. São Paulo: Ed. Gente, 2004.

APÊNDICE A - Distribuições das respostas para cada item da EAAE

a) Respostas aos itens da dimensão cognitiva

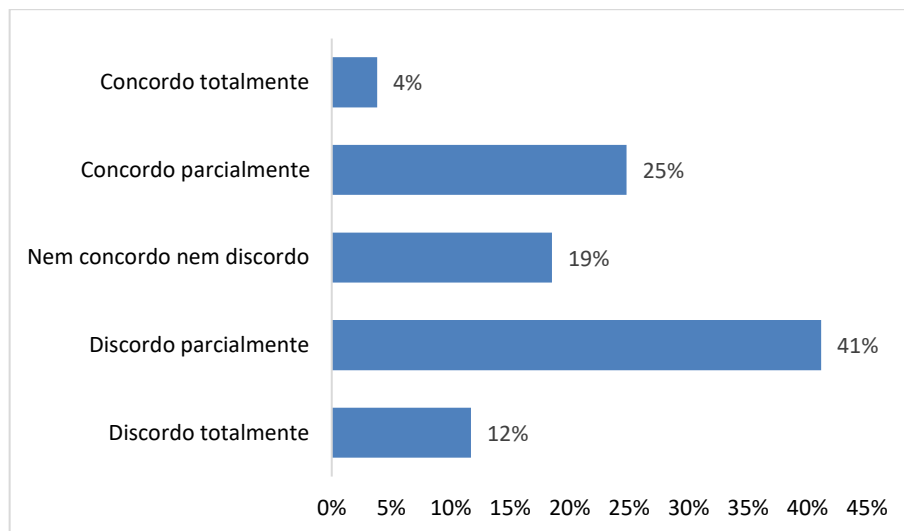
Figura 11 - Distribuição das respostas no item 1 “*Avaliam adequadamente a qualidade do ensino e da aprendizagem*”

Fonte: produção dos autores.

Figura 12 - Distribuição das respostas no item 2 “*Constituem o principal instrumento de monitoramento da efetividade de políticas educacionais*”

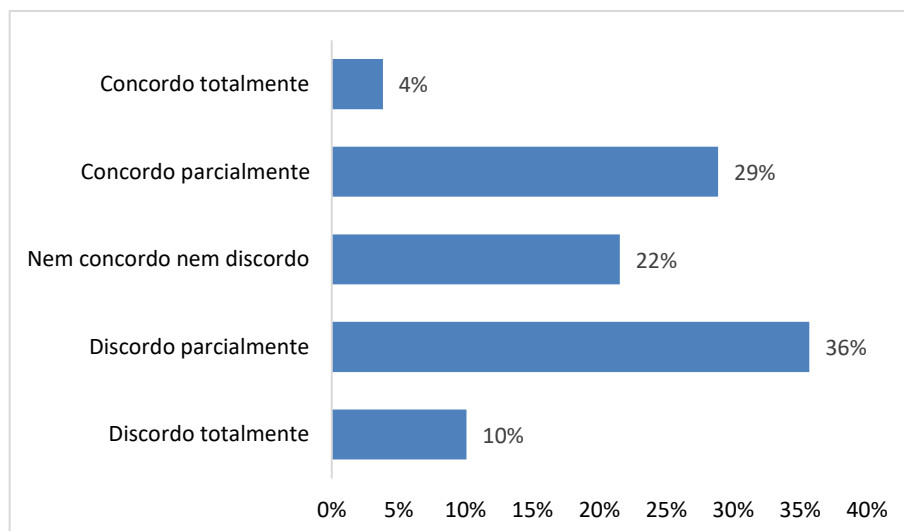
Fonte: produção dos autores.

Figura 13 - Distribuição das respostas no item 3 “*Cumprem satisfatoriamente o propósito de medir os níveis de aprendizagem dos alunos*”



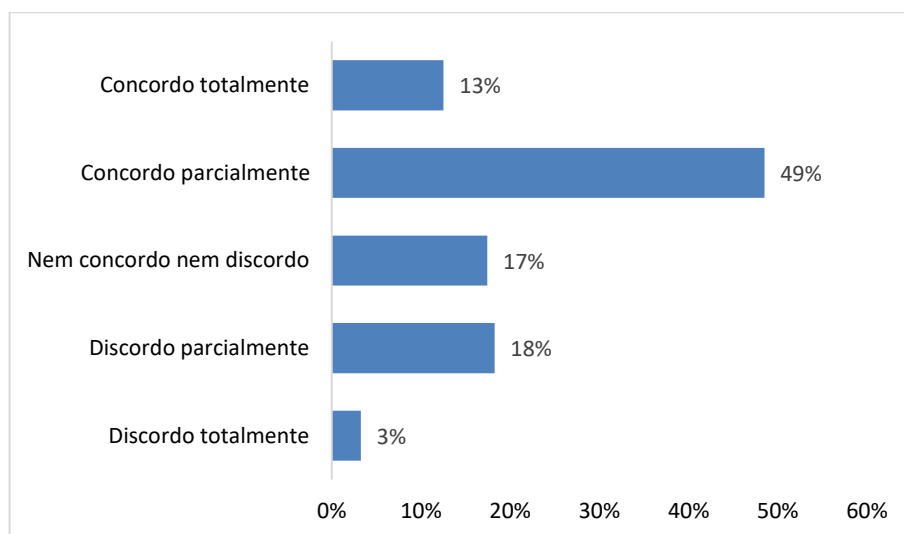
Fonte: produção dos autores.

Figura 14 - Distribuição das respostas no item 4 “*São úteis para selecionar adequadamente estudantes para outras etapas/níveis de ensino*”



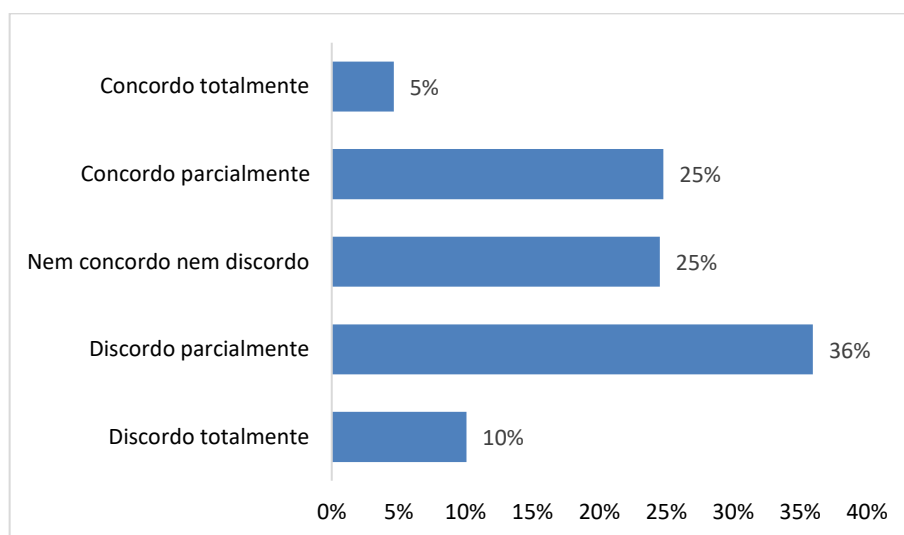
Fonte: produção dos autores.

Figura 15 - Distribuição das respostas no item 5 “*Têm impacto na seleção dos conteúdos ensinados na escola*”



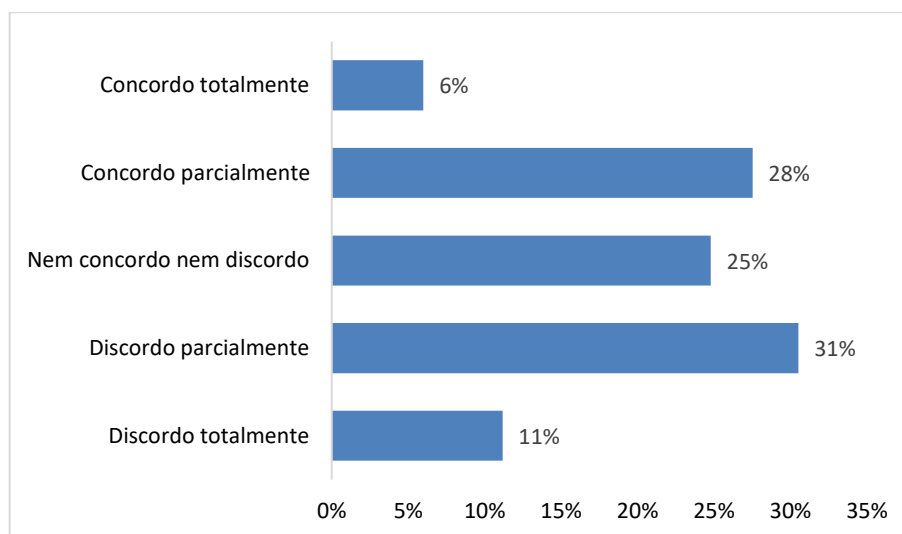
Fonte: produção dos autores.

Figura 16 - Distribuição das respostas no item 6 “*Medem adequadamente o nível de conhecimento dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*”



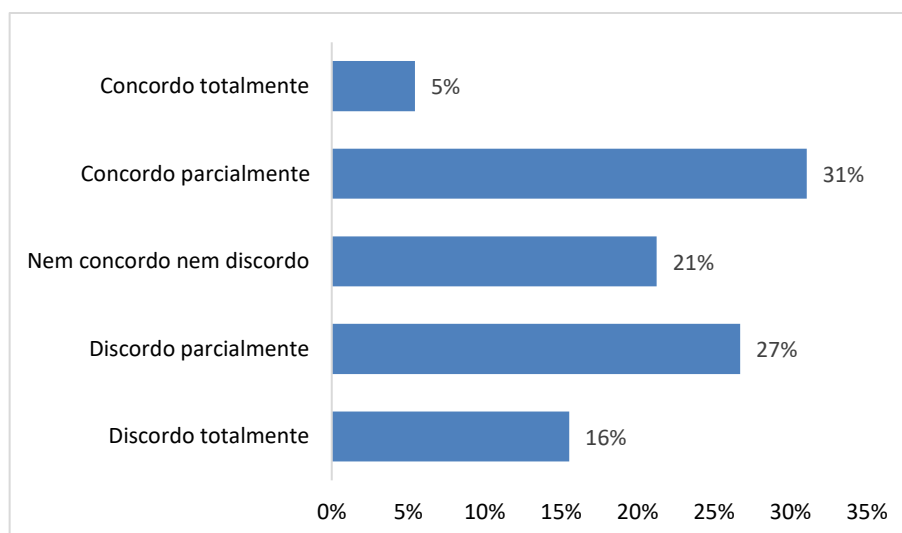
Fonte: produção dos autores.

Figura 17 - Distribuição das respostas no item 7 “*Suas matrizes curriculares conferem igual valor a todos os conhecimentos previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*”



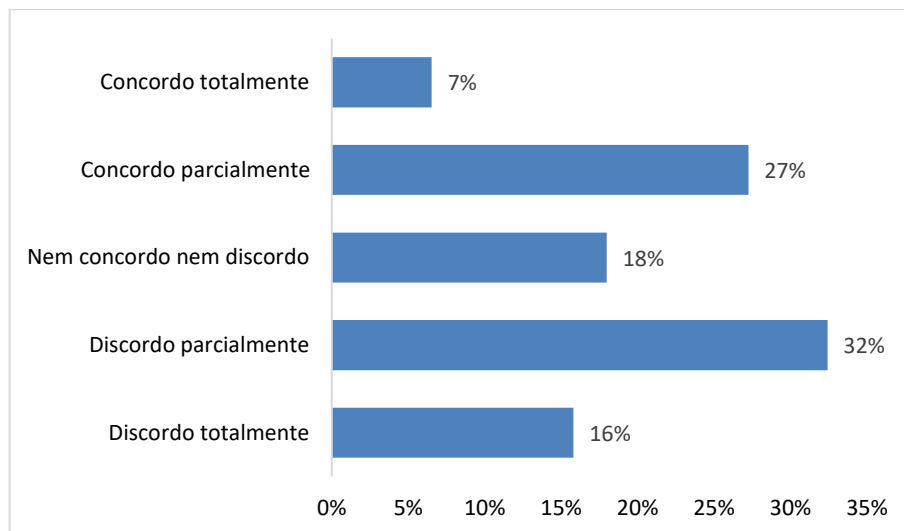
Fonte: produção dos autores.

Figura 18 - Distribuição das respostas no item 8 “*Permite a análise dos aspectos sociais e culturais dos alunos*”



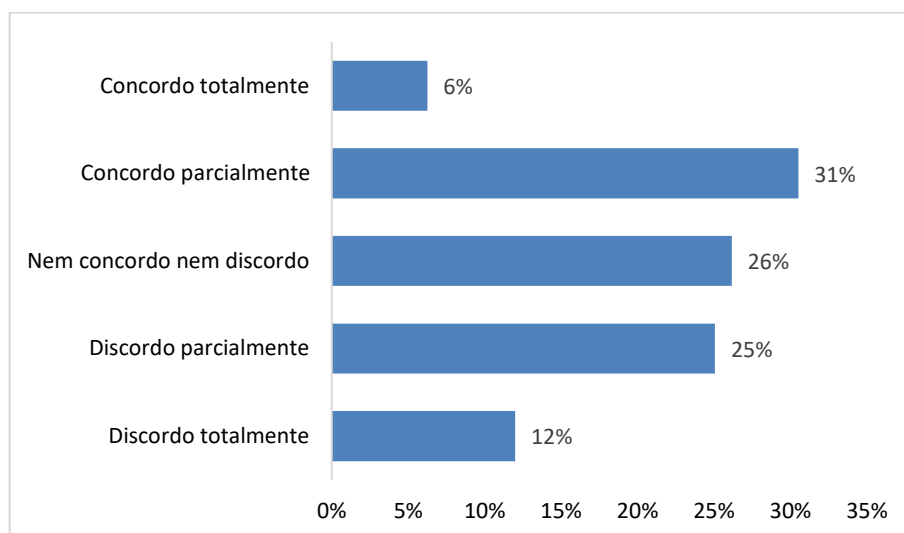
Fonte: produção dos autores.

Figura 19 - Distribuição das respostas no item 9 “*São instrumentos necessários para reduzir as desigualdades educacionais*”



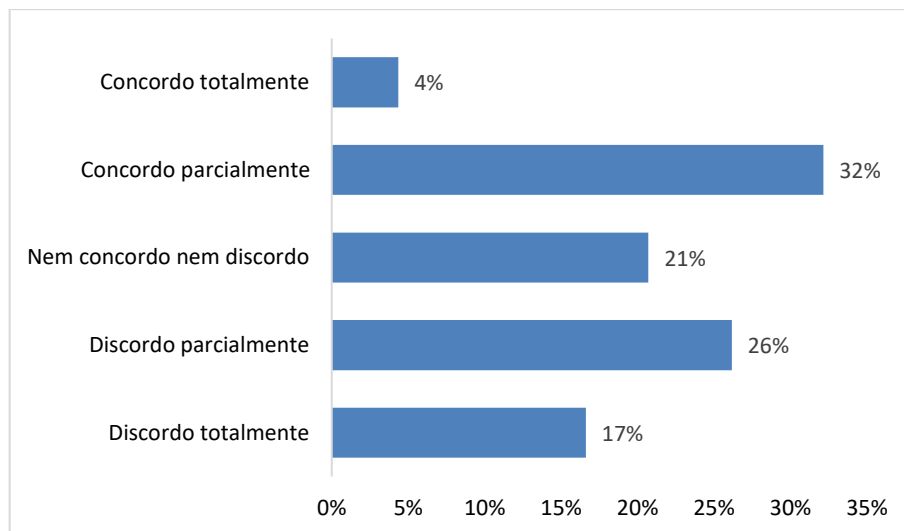
Fonte: produção dos autores.

Figura 20 - Distribuição das respostas no item 10 “*São importantes instrumentos de prestação de contas à sociedade*”



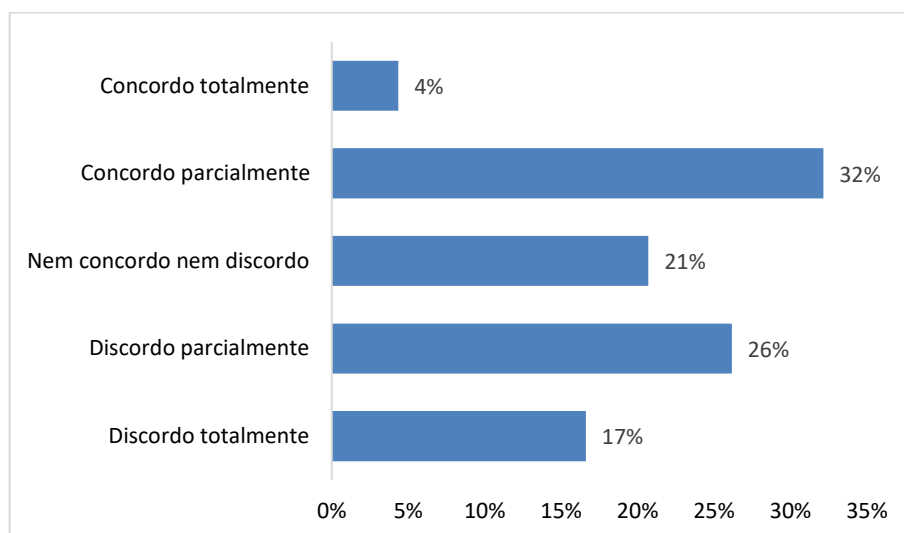
Fonte: produção dos autores.

Figura 21 - Distribuição das respostas no item 11 “*São importantes instrumentos de monitoramento da prática docente*”

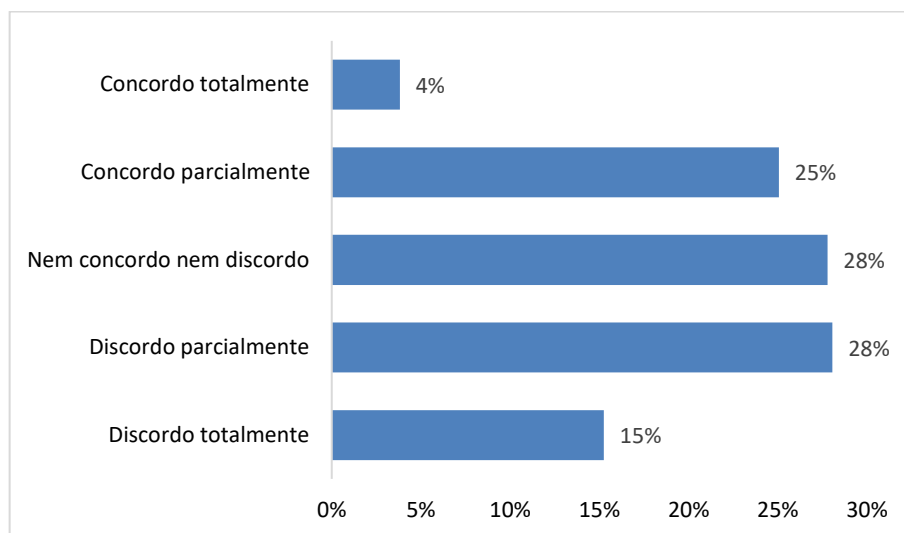


Fonte: produção dos autores.

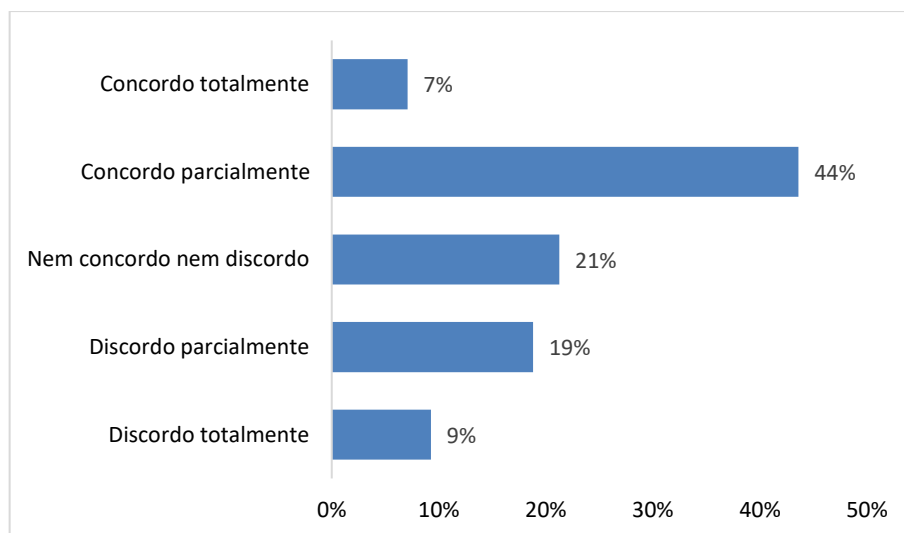
Figura 22 - Distribuição das respostas no item 12 “*São instrumentos eficientes para promover bonificações financeiras aos profissionais da educação*”



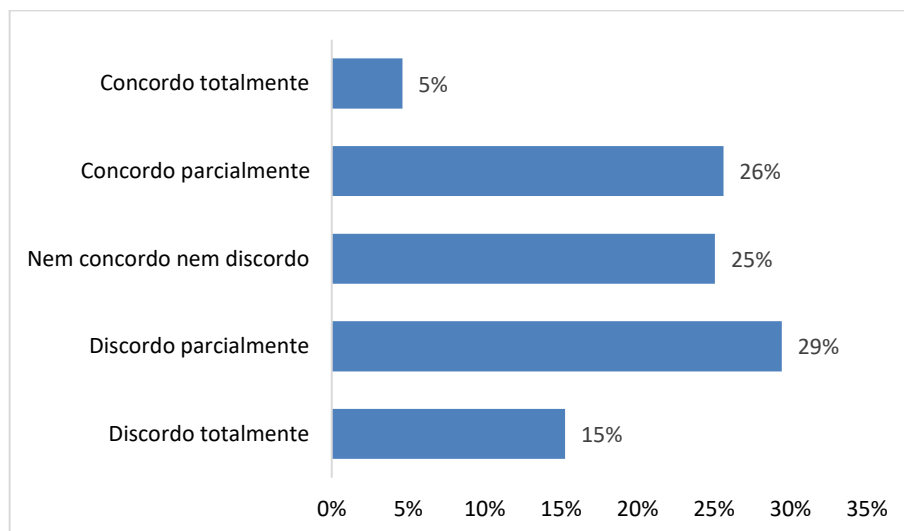
Fonte: produção dos autores.

b) Respostas aos itens da dimensão afetivaFigura 23 - Distribuição das respostas no item 13 “*Tenho apreço por esse tipo de avaliação*”

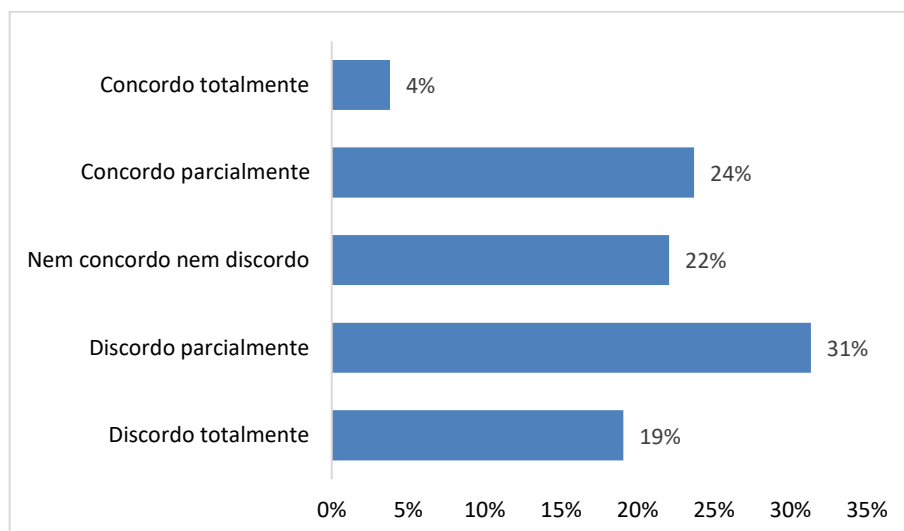
Fonte: produção dos autores.

Figura 24 - Distribuição das respostas no item 14 “*Anseio por conhecer os seus resultados*”

Fonte: produção dos autores.

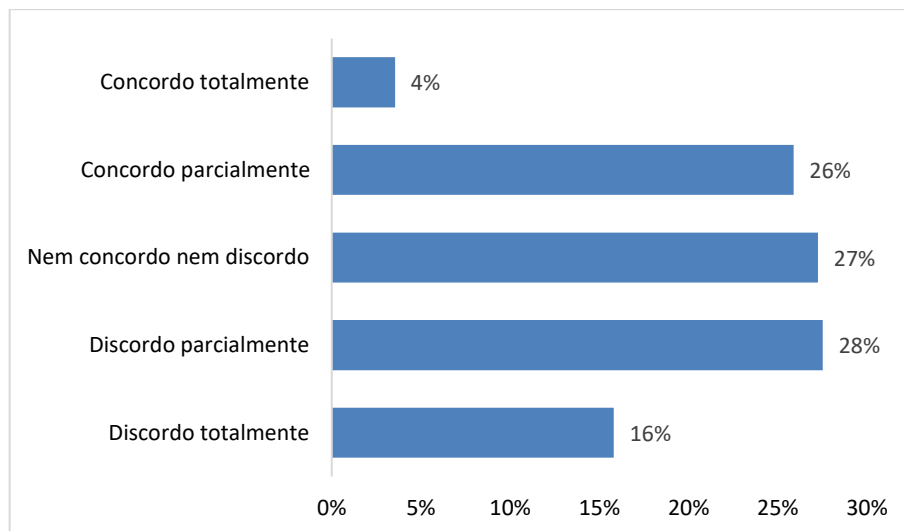
Figura 25 - Distribuição das respostas no item 15 “*Confio em seus resultados*”

Fonte: produção dos autores.

Figura 26 - Distribuição das respostas no item 16 “*Confio nas comparações entre escolas/estudantes que são feitas a partir delas*”

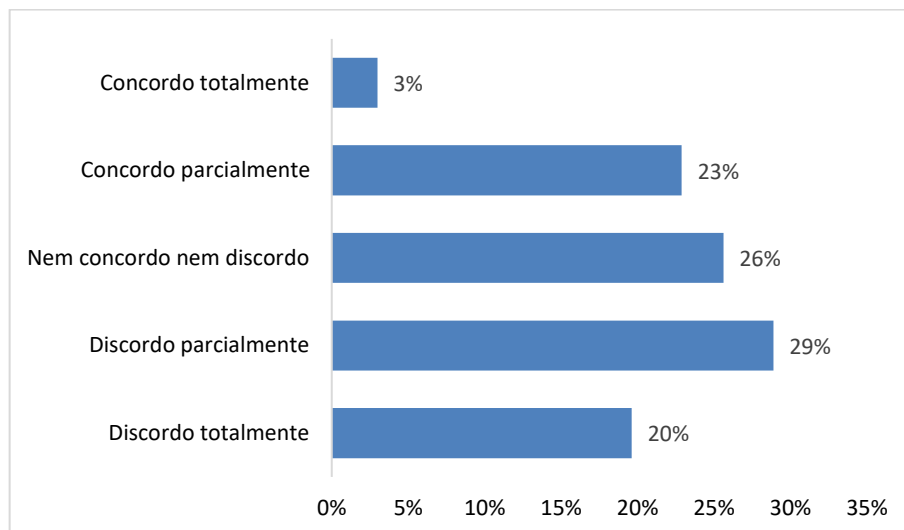
Fonte: produção dos autores.

Figura 27 - Distribuição das respostas no item 17 “*Confio nas certificações de conclusão de um nível/etapa de ensino que são realizadas a partir delas*”



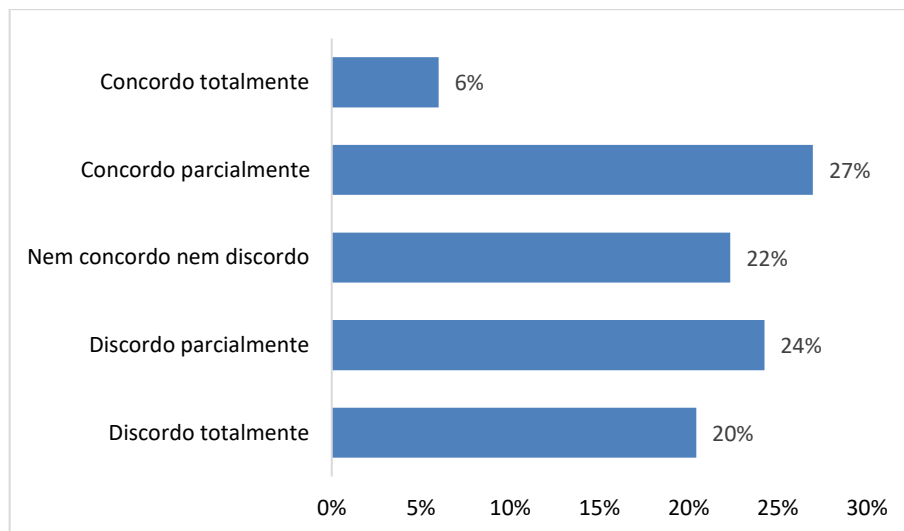
Fonte: produção dos autores.

Figura 28 - Distribuição das respostas no item 18 “*Sinto que meus conhecimentos são valorizados por elas*”



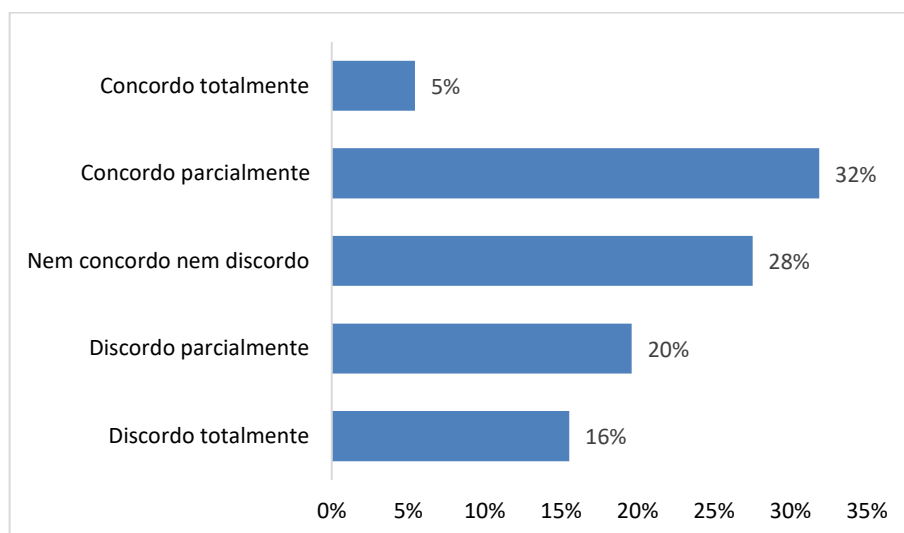
Fonte: produção dos autores.

Figura 29 - Distribuição das respostas no item 19 “*Percebo que a disciplina que leciono é valorizada por elas*”



Fonte: produção dos autores.

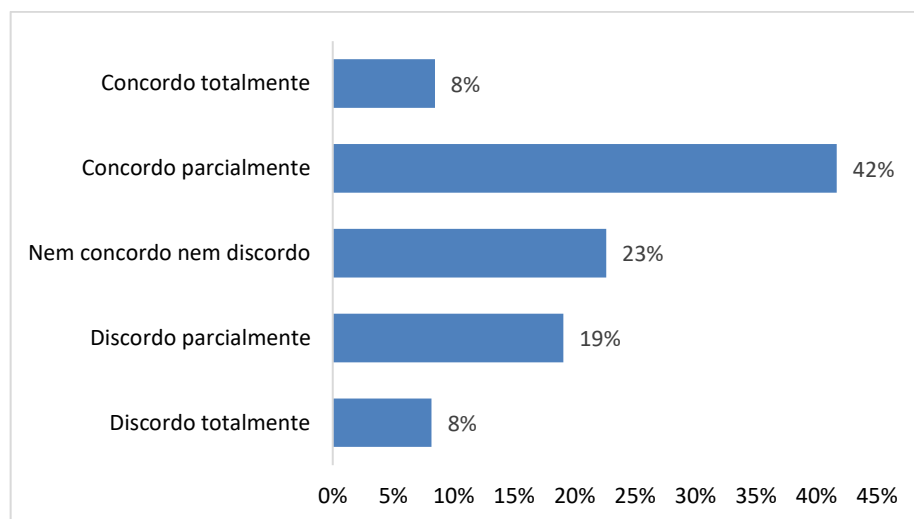
Figura 30 - Distribuição das respostas no item 20 “*Gosto de orientar meu trabalho a partir dos seus resultados*”



Fonte: produção dos autores.

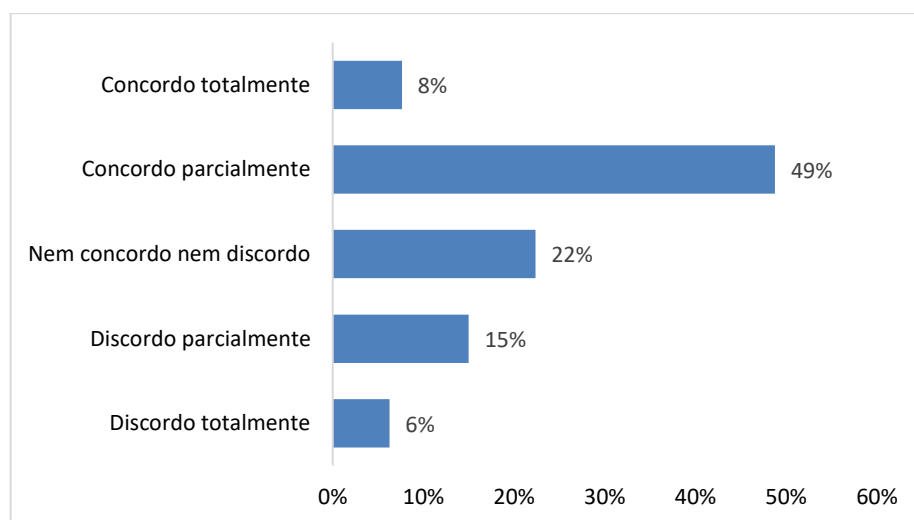
c) Respostas aos itens da dimensão afetiva

Figura 31 - Distribuição das respostas no item 21 “Planejo minhas aulas a partir dos seus resultados”



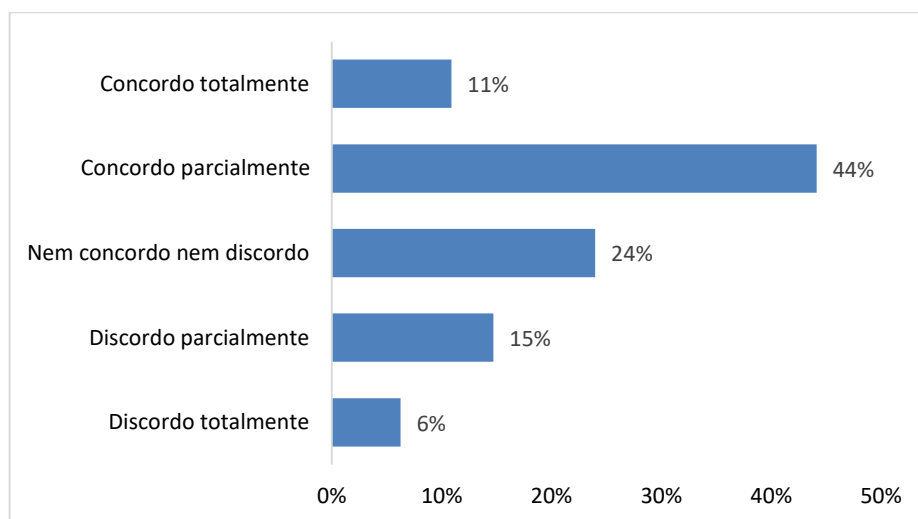
Fonte: produção dos autores.

Figura 32 - Distribuição das respostas no item 22 “Incorporo seus resultados em minhas ações cotidianas na sala de aula”



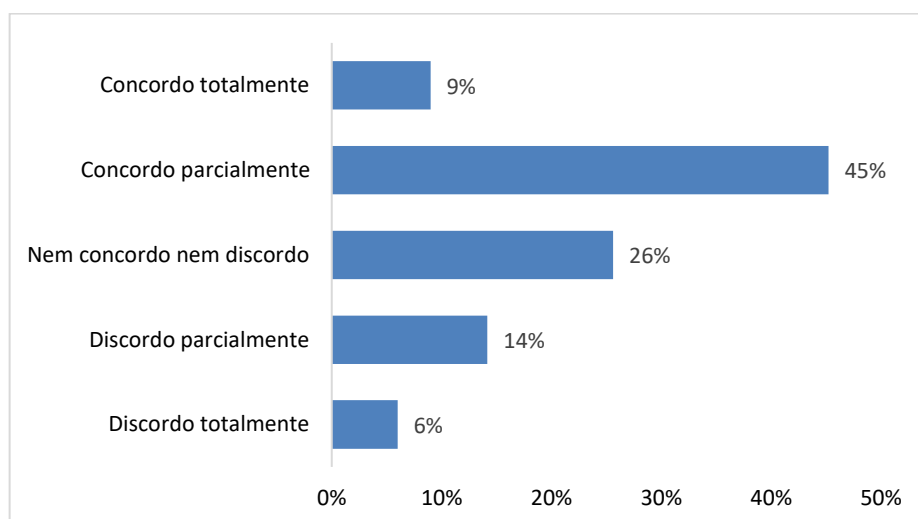
Fonte: produção dos autores.

Figura 33 - Distribuição das respostas no item 23 “*Organizo o cronograma escolar para valorizar sua realização*”



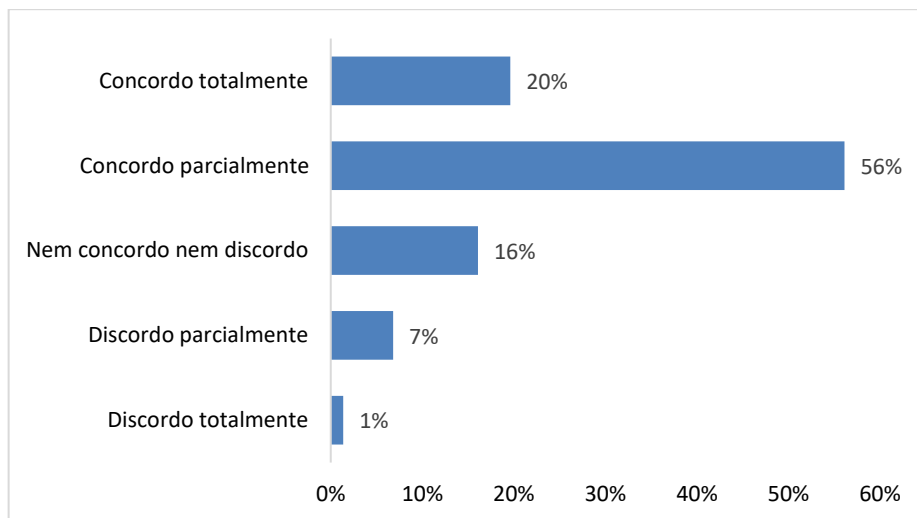
Fonte: produção dos autores.

Figura 34 - Distribuição das respostas no item 24 “*Priorizo o ensino dos conteúdos que são mais frequentes nessas avaliações*”



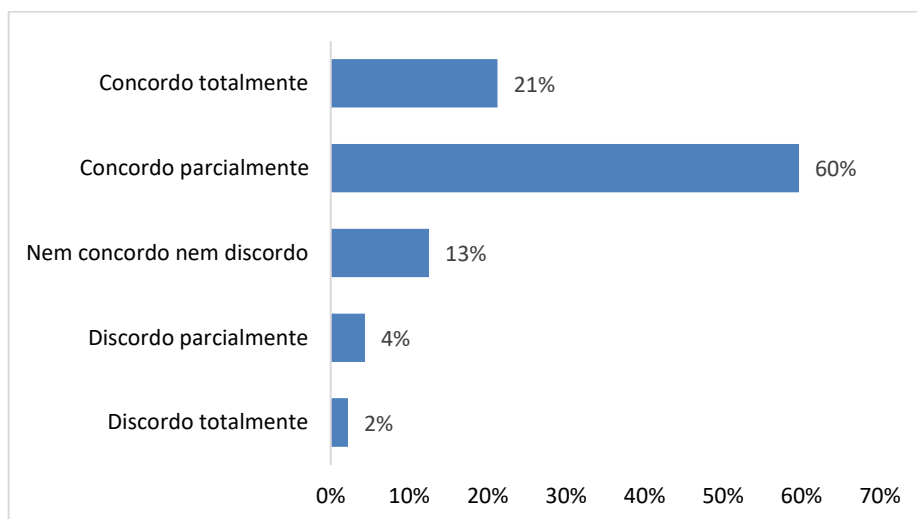
Fonte: produção dos autores.

Figura 35 - Distribuição das respostas no item 25 “*Converso com estudantes sobre sua importância*”



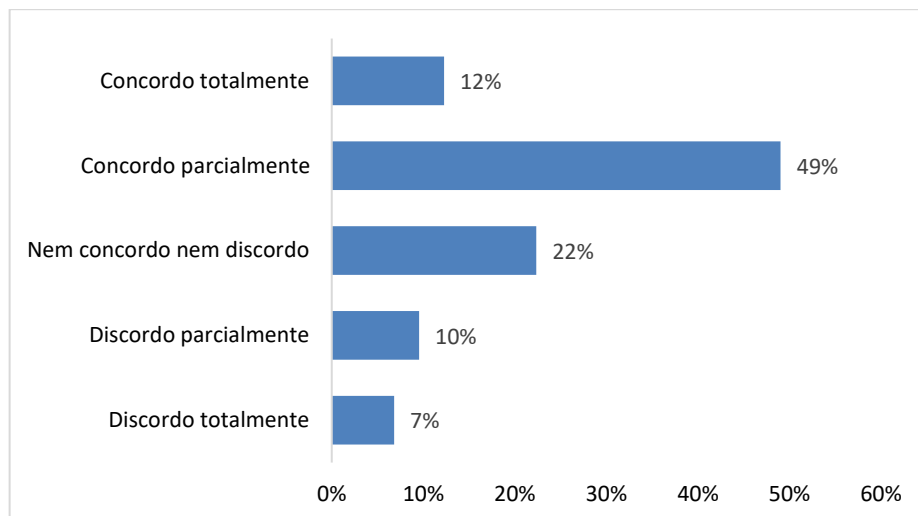
Fonte: produção dos autores.

Figura 36 - Distribuição das respostas no item 26 “*Recomendo a participação nessas avaliações*”



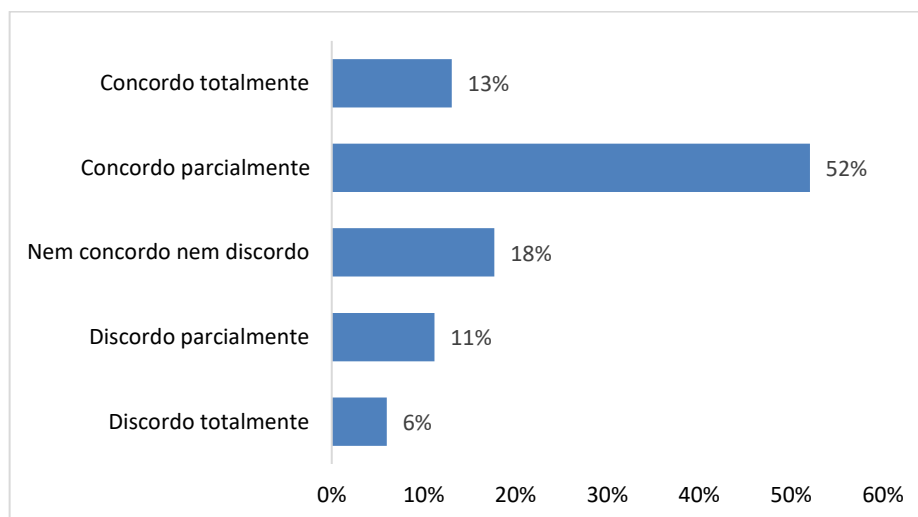
Fonte: produção dos autores.

Figura 37 - Distribuição das respostas no item 27 “*Apresento um retorno (feedback) sobre os resultados obtidos em sala de aula*”



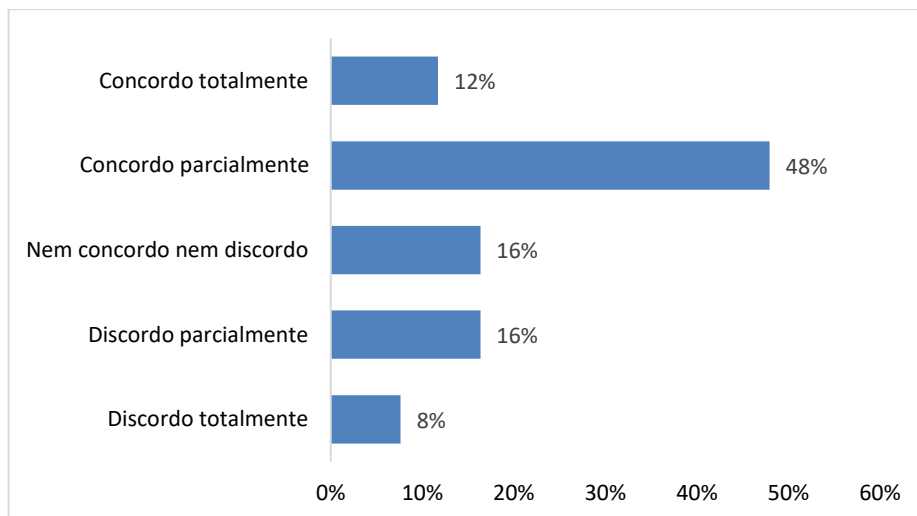
Fonte: produção dos autores.

Figura 38 - Distribuição das respostas no item 28 “*Resolvo questões de avaliações anteriores em sala de aula*”



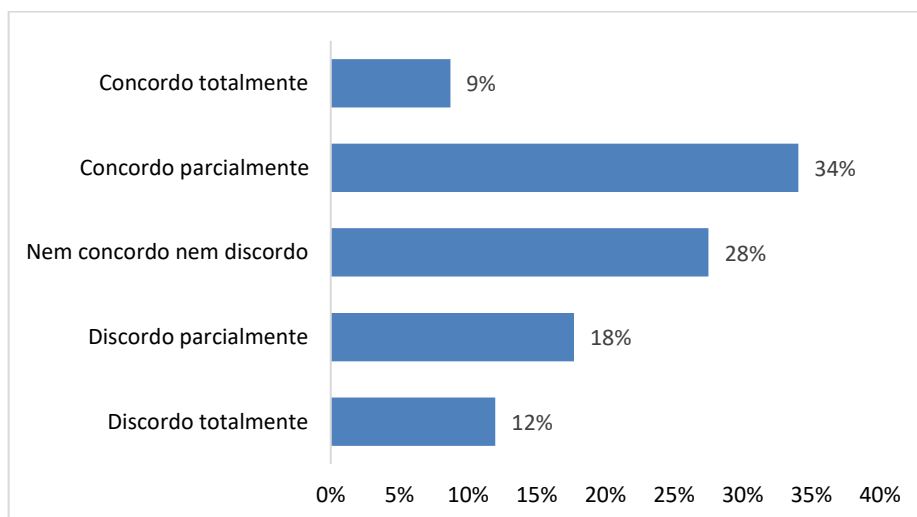
Fonte: produção dos autores.

Figura 39 - Distribuição das respostas no item 29 “*Utilizo questões anteriores em minhas avaliações escolares (internas)*”



Fonte: produção dos autores.

Figura 40 - Distribuição das respostas no item 30 “*Participo de formação específica para uma melhor utilização dos seus resultados*”



Fonte: produção dos autores.