

# **Avaliações externas em foco: percepções e efeitos para o trabalho docente**

Raquel Arrieiro Vieira\*  
Cassia Pires Fernandes\*\*

*External evaluations in focus: perceptions and effects for teachers' work*

---

\* Graduação em Pedagogia - UFV

\*\* Graduação em Pedagogia - UFV; Especialização em Educação - UFV; Mestrado em Administração - UFV; Doutorado em andamento em Educação - UFJF.

**RESUMO:** Este estudo tem por objetivo investigar como o professor representa as avaliações externas, bem como quais as implicações destas para o seu trabalho. A abordagem metodológica é qualitativa, sendo os dados coletados por meio de entrevistas com professores da educação básica de escolas municipais da cidade de Viçosa-MG. Os resultados indicam que os testes em larga escala geram indicadores para a melhoria da educação, mas não promovem o desenvolvimento processual e integral do aluno. Constatou-se, também, que a direção das escolas responsabiliza o professor pelo sucesso ou fracasso do aluno, criando uma pressão para um bom desempenho nas avaliações externas.

**PALAVRAS-CHAVE:** políticas educacionais; avaliação externa; trabalho docente.

**ABSTRACT:** *This study aims to investigate how the teacher represents the external evaluations, as well as the implications of these for your job. The methodological approach is qualitative, with data collected through interviews with teachers of basic education for public schools in the city of Viçosa-MG. The results indicate that large-scale testing to generate indicators for improving education, but do not promote the development of procedural and comprehensive student. It was found also that the direction of schools the teacher responsible for the success or failure of students, creating a pressure to perform well in external assessments.*

**KEYWORDS:** *educational policies, external evaluation; teaching.*

## 1. INTRODUÇÃO

Como instrumento direcionador dos objetivos do Ministério da Educação (MEC) evidencia-se o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), composto por programas e por ações focados na melhoria da qualidade do ensino. Para efetivar tal propósito, a implementação do conjunto dessas políticas deve ocorrer em regime de colaboração com os entes federados.

Entre os eixos norteadores do PDE destaca-se a avaliação e a responsabilização, previstas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Saviani (2007) considera este um grande avanço, pois, as ações que são sugeridas estão interligadas e tem um indicador, o IDEB, que atua como termômetro para monitorar a qualidade do ensino. Avalia-se o aluno com o objetivo explícito de verificar a aquisição de competências e de habilidades e o objetivo implícito de redução da desigualdade educacional. Já a escola, é avaliada visando averiguar se os elementos que a compõem estão estruturados para a oferta de uma educação de qualidade.

No município de Viçosa-MG, onde se desenvolveu o presente estudo, identifica-se uma situação controversa, visto que esta cidade considerada educadora e sede de uma Universidade Federal de grande projeção, apresentou em 2007 um dos piores IDEBs da rede municipal entre 29 cidades sob a jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Ponte Nova. Nesse sentido, busca-se compreender como os professores representam os processos avaliativos externos e como essas representações influenciam o trabalho educativo nas escolas municipais de Viçosa, principalmente no que diz respeito à atuação do professor. Assim tem-se a seguinte questão direcionadora: *como o professor representa as avaliações externas e quais as suas implicações para o seu trabalho?*

Considerando a natureza do problema e a sua abordagem, a pesquisa é qualitativa visto que, segundo Triviños (1987), não admite visões isoladas e fragmentadas. A ênfase é no processo de investigação que ocorre por meio de uma interação constante, possibilitando avanços e reformulações na pesquisa.

O *lôcus* da investigação são duas escolas municipais, onde foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com quatro professores (sendo dois de cada escola), que serão aqui identificados como P1, P2, P3 e P4. Os sujeitos foram selecionados dentre aqueles professores de escolas que superaram as metas projetadas pelo IDEB 2009 para as séries iniciais do ensino fundamental e que, aceitaram participar deste estudo. Ressalta-se que as duas escolas selecionadas apresentam os índices 5,1 e 4,7.

Despertou a atenção o fato de poucos professores se disponibilizarem a participar da pesquisa, ao argumento de que um número elevado de pesquisadores coleta dados e não retornam com os resultados. Mesmo apresentando o projeto e nos comprometendo em discutir e socializar os resultados da pesquisa, não foi possível alcançar uma amostra maior.

Como categorias de análise, define-se, *a priori*, as seguintes: conceito/representação de avaliação, papel do IDEB e condição do trabalho docente.

O presente texto está organizado em quatro seções, além desta introdução e das referências. Na seção 2 apresenta-se um breve cenário sobre a atuação do professor, e, em seguida aborda-se sobre a política de avaliação externa a partir da literatura. Na terceira seção destaca-se os resultados da pesquisa de campo, explicitando as representações dos professores sobre tal política. Por fim, nas considerações finais aponta-se os resultados da pesquisa, com destaque para a responsabilização do professor em relação ao sucesso ou ao fracasso do aluno.

## **2. UM PANORAMA SOBRE A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA**

A formação do professor deve ser entendida como um processo contínuo, que se inicia com a graduação e se estende por toda a sua vida profissional. A especificidade do trabalho docente está centrada na análise das relações entre as condições subjetivas - formação do professor - e as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática como a participação no planejamento escolar, preparação de aula, até a remuneração do professor (BASSO, 1998).

O trabalho docente deve caracterizar-se pela autonomia para escolher metodologias e, fazer a seleção de conteúdos e atividades pedagógicas apropriadas a seus alunos, sendo fundamental para a formação deste profissional o exercício da prática pedagógica. As mudanças na prática só acontecem com uma formação inicial e continuada adequada aos desafios que o docente vivencia no cotidiano escolar.

De acordo com Libâneo (2008), a relação existente entre aluno e professor apresenta certas especificidades, razão pela qual a finalidade da educação formal é criar uma compreensão acerca dos instrumentos culturais

básicos que possibilitem o entendimento da leitura da realidade social e do desenvolvimento crítico pessoal. Dessa maneira a atividade pedagógica mediada pelo professor é um conjunto de ações intencionais direcionadas para o objetivo principal, qual seja a aprendizagem dos alunos.

A universalização do ensino público trouxe a expansão do número de alunos nas redes de ensino e, em razão disso, houve o crescimento também do número de professores que atuam na área. Contudo, muitos docentes não veem perspectivas de desenvolver atividades individualmente, como a pesquisa e o planejamento, bem como não dispõem de recursos tecnológicos para inovar em sua prática, o que acarreta dificuldades para que eles se relacionem com os demais que possuem esses recursos. Tal ideia é corroborada por Oliveira (2008, p.1) que afirma que, à medida que a democratização da educação traduziu-se na incorporação daqueles que antes não tinham acesso à escola – os mais pobres – na condição de alunos, também trouxe para o sistema escolar maior número de professores pobres.

Com as reformas educacionais dos anos de 1990 no Brasil, surgem novas exigências para o trabalho docente. Essas reformas se caracterizam pela descentralização na qual, a escola se torna núcleo do planejamento e da gestão e a União padroniza os processos como forma de estabelecer a diminuição dos custos da ampliação no atendimento aos alunos. Dentre essas padronizações, Oliveira (2008) destaca: os currículos centralizados, os materiais didáticos, os programas de computadores e a regularidade dos exames nacionais.

Essas ações trouxeram novas exigências ao exercício da docência, gerando consequências sobre suas condições de trabalho, o que transformou profundamente sua prática pedagógica, fazendo-o assumir maiores responsabilidades nas decisões tomadas em prol da instituição. Esse modelo de gestão é baseado em um maior envolvimento dos docentes em relação ao sucesso ou não dos alunos, o que torna mais complexa a atuação desses profissionais, causando intensificação de seu trabalho.

No que se refere a tal aspecto, Garcia e Anadon (2009) ressaltam que essa intensificação abrange um aumento de tarefas a serem desempenhadas pelos docentes. Essas autoras explicam o processo de intensificação sob dois pontos, um deles é a intensificação pela ampliação e diversificação das demandas do professor e o outro é a autointensificação pela exploração do seu sentimento

de profissionalismo. Os professores encontram-se sobrecarregados, com pouco tempo para realizar suas tarefas, autointensificando-se na busca por melhorias de seu trabalho, tentando atender às demandas das políticas educacionais, ou seja, às exigências externas.

Assim, diante dessa situação, os professores encontram-se forçados a desempenharem papéis que não o são de sua função, atuando muitas vezes como psicólogos, enfermeiros, etc. São delegadas a eles essas atribuições como se fosse algo natural ao processo de democratização da escola. Dessa forma, ocorre uma intensificação do trabalho docente, vez que passa a abranger funções que vão além da sala de aula. Como consequência, verifica-se uma diminuição da qualidade do trabalho educativo, uma vez que o professor tem que realizar diversas tarefas de modo superficial, devido ao seu tempo escasso (APPLE, 1995).

Ao discutir sobre as condições de trabalho é preciso considerar que, além do processo de intensificação, ocorre também nas escolas públicas a precarização do trabalho docente, com destaque para as péssimas condições em que este profissional atua no seu cotidiano. A precarização deste trabalho inclui fatores como a desqualificação profissional, os baixos salários, a infraestrutura inadequada dos prédios, a implementação de exames nacionais de avaliação de desempenho de alunos e professores e a padronização dos currículos da educação básica (BOING; LUDKE, 2004).

Destaca-se que as avaliações externas, que têm por objetivo avaliar o desempenho dos alunos, acabam servindo como ferramenta de controle do trabalho do professor. Esse é um aspecto que será tratado a seguir.

### **3. AVALIAÇÃO EXTERNA EM FOCO**

A avaliação dos sistemas de ensino é considerada uma constante nas políticas atuais como forma de analisar o desempenho dos alunos, dos professores e das escolas, revelando assim os resultados à sociedade. Nota-se um crescimento, nas últimas décadas, dos exames regulares estaduais e nacionais que geram os indicadores de desempenho educacional para fiscalizar a qualidade do ensino no Brasil.

A implementação dos sistemas de avaliação em larga escala teve início na década de 1990 com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Segundo Sousa e Arcas (2010), com a “Prova Brasil” a disseminação da avaliação em larga escala foi muito maior, pois a aplicação dos testes deixou de ser amostral e passou a ser censitária, sendo vinculada ao cálculo do IDEB. Esse cálculo considera os resultados da “Prova Brasil”, os dados relativos ao fluxo escolar, juntamente com a definição de metas a serem alcançadas pelas escolas públicas até 2021. São iniciativas que tendem a mobilizar as redes de ensino e as escolas a buscarem compreender os resultados das avaliações de seu sistema no planejamento do trabalho escolar. O objetivo das avaliações em larga escala, é contribuir para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas (MEC, 2010).

De acordo com Azâmor e Naiff (2009) a avaliação da aprendizagem escolar nos últimos tempos vem passando por modificações, visando atender às novas demandas que surgem no ambiente escolar. Os instrumentos de avaliação frequentemente utilizados no ambiente escolar são criticados por grande parte dos estudiosos da educação, como Luckesi (2002), que considera que o atual processo de aferição da aprendizagem é sob a forma de verificação, o que é diferente de avaliação.

O conceito de verificação emerge das determinações da conduta de, intencionalmente, buscar “ver se algo é isso mesmo...”, “investigar a verdade de alguma coisa...” O processo de verificar configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando [...] Porém, o conceito avaliação é formulado a partir das determinações da conduta de “atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação...” O ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. (LUCKESI, 2002, pp. 92-93)

Dessa maneira, pode-se afirmar que o processo de avaliação se diferencia da verificação pelo fato da avaliação não ter como produto a aprovação ou reprovação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, mas sim de ser um instrumento de diagnóstico da situação em que o aluno se encontra. Ou seja, a avaliação é um mapeamento da qualidade dos resultados durante o processo ou ao término dele, e, a verificação, é apenas uma configuração dos resultados parciais, não permitindo grandes mobilidades.

Contudo, a escola, durante um longo período, utilizou-se exclusivamente de procedimentos formais de avaliação como as provas e os testes. As notas tinham um único objetivo: classificar e selecionar os alunos aprovados ou não. Mas em razão das críticas que surgiram em relação a esta concepção, as instituições escolares passaram a perceber a importância de uma avaliação qualitativa, que leve em consideração o desenvolvimento integral do aluno. Isso é importante para que os docentes revejam a sua prática pedagógica e considere o aluno como sujeito ativo do processo de aprendizagem.

Segundo o Portal da Avaliação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (2010), a “Avaliação Externa” pode ser considerada um dos principais instrumentos para a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino e redirecionamento das metas das unidades escolares. Esta modalidade avalia as redes ou os sistemas de ensino, indo além da sala de aula, com testes padronizados, e seus resultados são colocados em uma escala de competência.

Uma das ideias defendidas por Locatelli (2001) é a de que as instituições escolares executassem suas próprias avaliações, podendo fornecer mais subsídios à avaliação externa, de tal forma que o processo avaliativo cumpra realmente a sua função: “mudar o que precisa ser mudado, aperfeiçoar o que precisa ser aperfeiçoado, construir o que precisa ser construído” (p.478).

A avaliação externa é o principal instrumento de controle do Estado sobre a educação (MOREIRA; SORDI, s/d) e os resultados obtidos por ela provocam tensões e competitividade por melhores resultados entre os sistemas de ensino e entre as escolas de um mesmo sistema. Ainda de acordo com os estudos de Afonso (2001), o papel regulador do Estado tem por base os exames nacionais, e, a “Prova Brasil” é um exemplo por permitir que se tenha maior controle sobre a educação oferecida pelos sistemas de ensino. Todavia, cabe investigar como a política de avaliação externa se faz presente na realidade escolar.

#### **4. POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA: O QUE PENSAM OS PROFESSORES?**

No que se refere ao perfil dos sujeitos da pesquisa, tem-se que todos são do sexo feminino, com média de idade de 38 anos, sendo que a mínima

é 29 e a máxima é 48. Todas as professoras possuem curso superior em Pedagogia e pós-graduação *lato-sensu* em Psicopedagogia. Apenas uma docente não ocupa cargo efetivo, sendo também a que possui maior tempo de atuação no magistério, 16 anos. As demais professoras afirmaram que ingressaram na instituição em que atuam por meio de concurso público, fato que nos revela a estabilidade na profissão. A média de tempo de atuação no magistério é de 10 anos, com mínimo de 6 e máximo de 16.

A partir da técnica de evocação livre, constata-se, durante a entrevista, as representações sobre o termo *avaliar* e as respostas foram diversas: “resultado do trabalho”, “resultado do trabalho do professor”; “teste”; “aprendizagem”, “detectar o que o aluno está aprendendo”; “qualidade da aprendizagem”, “assim é um resultado do trabalho do professor”. A maioria (75%) das respostas dos docentes demonstrou que eles compreendem o ato de avaliar como um processo, fato este que coincide com os estudos de Luckesi (2002) no qual ele afirma que avaliar é um ato de investigar a qualidade dos resultados intermediários ou finais de uma ação, tendo em vista sempre sua melhora.

Apenas uma docente afirma que quando pensa em avaliar, isso a remete à teste o que nos revela que, tendo essa visão, possivelmente deverá estar atendendo a um modelo pelo qual a educação é vista como um “mecanismo de conservação e reprodução da sociedade”, conforme defende Bourdieu (1975 *apud* LUCKESI, 2002, p. 35). Tal perspectiva é contrária a um modelo no qual a educação deve estar voltada para a “transformação social” (LUCKESI, 2002). Isso deixa claro a representação da docente (P1) de que avaliar é um processo de simples verificação.

No que se refere à categoria *função/papel do IDEB*, a maioria dos participantes disse que é um índice que mede a aprendizagem dos alunos e que viabiliza a implementação de políticas públicas em prol da educação. Compreendem também que este é um índice que avalia o trabalho do professor. Apenas um docente acredita que o IDEB não avalia a educação, e que as avaliações externas aplicadas pelo governo não estão de acordo com a realidade dos alunos.

Quando perguntado sobre o *sentimento em relação ao momento de aplicação e no resultado da Prova Brasil*, 50% afirmou que na aplicação o sentimento é de tranquilidade e 25% que é de curiosidade, o que indica um sentimento de confiança. Uma professora afirmou que é um momento tenso, que não fazia parte da rotina do professor, conforme evidenciado abaixo:

Como é uma prova que tem questões que a gente não pode ler e o aluno tem que ler sozinho, é um momento tenso. Foge do natural da gente na escola, foge da rotina do professor, do tipo de prova que a gente aplica no dia-a-dia. Então fica tenso em função disso (P4).

No resultado da avaliação, todos demonstraram certa preocupação, pois muitas vezes discordam do resultado da “Prova Brasil”. Relataram que a abordagem do conteúdo trabalhado em sala de aula é diferente do que a prova traz.

Algumas questões avaliam realmente de acordo com os meninos, mas tem outras que eu acho que deixa a desejar. O jeito da prova às vezes é diferente do jeito que a gente trabalha, entendeu? Às vezes eles sabem, mas durante a prova... Depois disso eu comecei a trabalhar mais com os tipos de questões da Prova (P1).

Assim, eles procuram trabalhar em sala de acordo com as questões da “Prova Brasil”, para que, dessa forma, os alunos obtenham um melhor resultado e a escola um melhor IDEB. Observa-se que as avaliações externas estão influenciando de modo decisivo a prática docente, ditando o currículo a ser trabalhado nas escolas.

Quanto às *ações da direção/supervisão com relação ao resultado e análise do IDEB* nestas escolas, foram unânimes as respostas de que a direção convocava os professores para reuniões, ressaltando os pontos positivos e negativos, de modo que recaí sobre o professor toda a responsabilidade do fracasso ou do sucesso dos alunos. Relataram que a direção/supervisão cobra muito do professor, seja qual for o resultado.

Olha pra ser sincera, o resultado cai no professor. A escola vai te passar que saiu mal por causa de outras coisas, mas quem leva é o professor. O professor é que toma toda a responsabilidade do resultado da prova (P2).

No que tange ao aspecto das providências referentes sobre o *que fazer com os alunos que apresentavam baixo desempenho*, segundo a lista que a Superintendência/MEC enviava para as escolas a partir da Prova Brasil, os professores afirmaram que era feito um trabalho de complementação/reforço com a ajuda de professores eventuais, estagiários e parceria com a Universidade.

Aqui na nossa escola, nós abraçamos um programa da Universidade, que é o PIBID, e os estagiários, os bolsistas desse programa estão ajudando

com o reforço pra esses alunos. A gente viu que esses alunos precisavam de um atendimento fora da sala, porque o professor não dá conta de dar uma atenção especializada para o aluno que atrasado em relação aos outros. [...] (P4).

Nas entrevistas, verifica-se também como as avaliações externas afetam o trabalho do professor no seu cotidiano. Constata-se que 50% disseram que afeta o seu trabalho, o que mais uma vez, evidencia-se a avaliação externa ditando o currículo.

Afeta! Nós tivemos que começar a fazer um trabalho de acordo com a prova, entendeu. Afeta no sentido de que você é cobrada, né, pra que dê resultado (P1).

Entretanto, outros 50% afirmaram que esse tipo de avaliação já não afeta mais sua prática, dizendo que isso já não é mais uma coisa nova, e a direção da escola desde o início do ano letivo trabalha esse assunto com os professores.

No começo sim, era uma coisa nova, então tudo o que é novo assusta. Então a gente ficava meio assim, mas agora a gente já trabalha em cima daquilo que vai ser cobrado na Prova Brasil (P2).

Eu creio que não afeta, porque no início do ano, a supervisora já expõe, vem encaminhando pra essa proposta do IDEB, dessas provas externas. Então, o professor já trabalha dentro desta proposta, então ele não faz nada diferente do que ele planejou (P3).

Quanto aos resultados desta investigação, pode-se afirmar que as avaliações externas, incorporadas no setor educacional - sobretudo com as reformas educacionais a partir dos anos de 1990 - delineiam uma nova lógica no trabalho dos docentes, indicando um controle da direção/supervisão sobre a ação do professor, voltada quase que exclusivamente para resolver o problema do baixo desempenho dos alunos. Percebe-se que a direção cobra do docente um bom resultado nas avaliações externas para que a instituição eleve o padrão de qualidade obtendo um bom resultado no IDEB.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Busca-se com essa pesquisa compreender as percepções dos professores a respeito das avaliações externas e como elas afetavam seu trabalho no cotidiano escolar. Percebe-se que os testes em larga escala são modalidades de avaliação que estão presentes nas políticas educacionais como forma de gerar indicadores para a melhoria da educação brasileira, mas que, na verdade, esses testes não promovem o

desenvolvimento processual e integral do aluno. A avaliação em larga escala deveria ser um instrumento que possibilitasse traçar um panorama mais fiel do perfil da aprendizagem dos alunos, identificando problemas e traçando novas soluções.

Durante esta pesquisa foi possível verificar que a grande maioria dos docentes tem a concepção de que avaliar é um ato que se desenvolve num processo contínuo. Afirmam que ainda faltam meios para que este profissional desenvolva um trabalho eficaz em sala de aula, pois o surgimento de novas reformas educacionais dos anos de 1990 exige do docente novas necessidades para seu trabalho.

A descentralização provocada pela União naquela década veio acompanhada pelos processos de padronização de recursos pedagógicos, estabelecendo, desta forma, uma diminuição dos custos da ampliação no atendimento dos alunos. Isso gera conseqüências sobre as condições de trabalho do professor, expandindo a área de atuação desses profissionais e acarretando, assim, mais responsabilidades para que o aluno tenha um bom desempenho nas provas. Os docentes demonstram que até gostariam de fazer um trabalho mais concreto e eficaz, mas, a precarização e intensificação do trabalho escolar impede que isso aconteça, visto que esses dois processos fazem com que os docentes fiquem sobrecarregados no seu dia-a-dia.

Compreende-se que a avaliação deve ter como objetivo “diagnosticar” e não “classificar”, razão pela qual é preciso adotar estratégias avaliativas que busquem atender a heterogeneidade da aprendizagem existente na sala de aula, sendo que a avaliação deve ser um instrumento de diagnóstico para a intervenção.

Constatou-se, também, que a direção cobra e responsabiliza o professor pelo sucesso ou fracasso do aluno, criando uma pressão sobre os docentes para que eles façam com que os alunos tenham um bom desempenho nas avaliações externas, e para que conseqüentemente, a instituição supere as metas no IDEB, dando uma visibilidade positiva a escola.

A busca pela permanência com qualidade na escola é o grande desafio para o Estado na contemporaneidade, o que exige estratégias que possam modificar a situação da baixa qualidade da aprendizagem e sobre melhores condições de trabalho para o professor da educação básica. Dessa forma, a qualidade não pode estar vinculada apenas ao rendimento escolar e nem ao ranqueamento entre as instituições de ensino e, sim, deve estar vinculada ao desenvolvimento processual e integral do aluno, o que envolve dimensões muito mais amplas e incapazes de serem captadas e quantificadas pelas avaliações externas.

## NOTAS

1. Este artigo é fruto do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia da primeira autora, orientado pela segunda, na Universidade Federal de Viçosa, em 2010. Foi apresentado na forma de Relato de Pesquisa – Apresentação Oral, no XI Congresso Estadual Paulista de Formação de Educadores e I Congresso Nacional de Formação de Professores – Por uma política nacional de formação de professores, promovido pela UNESP, em Águas de Lindóia/SP, no período de 15 a 17 de agosto de 2011.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado – nação e a emergência da regulação supracional. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.22, n.75, ago. 2001.
- APPLE, M. W. **Trabalho Docente e Textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- AZÂMOR, C. R; NAIFF, L. A. M. Representações sociais da avaliação da aprendizagem em professores do ensino público fundamental de Niterói. **Estudos Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 650-672, set./dez. 2009.
- BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 9, n.44, abr. 1998.
- BOING, L. A.; LÜDKE, M. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, SP v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Prova Brasil: avaliação do rendimento escolar**. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 18 out. 2010.
- CAEd. Universidade Federal de Juiz de Fora. **Portal da Avaliação**. Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/portal/>>. Acesso em: 20 nov. 2010.
- GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Revista Educação & Sociedade**,

Campinas, SP, v.30, n.106, jan./abr. 2009.

LIBANEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para que?** São Paulo: Cortez, 2008.

LOCATELLI, I. ENSAIO: Avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio. **Novas perspectivas de avaliação**, v. 9, n. 33 out./dez. 2001.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2002.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica Universal, 1986.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores docentes no contexto de nova regulação educativa: análise da realidade brasileira. **VII Seminário Redestrado - Nuevas Regulaciones em América Latina**. Buenos Aires, 3, 4 y 5 de Julio de 2008, p. 1- 17.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1231 – 1255, out. 2007–Especial.

SORDI, M. R. L.; MOREIRA, R. S. M. Avaliação externa como instrumento da gestão do sistema de ensino: a adesão e os impasses para a busca de melhoria na educação. **GT: Estado e Política Educacional**, n.5, p. 1-6, s/d.

SOUSA, S. Z; ARCAS, P. H. Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática**, v. 20, n.35, p. 181-199, jul./dez. 2010.

TRIVIÑOS, A N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Ática, 1987.