



Comunicação Oral - Eixo 3: Políticas, Gestão E Avaliação Pós-LDBEN

## **AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: IMPACTOS NA AUTONOMIA DOCENTE**

Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros – URI/Frederico Westphalen\*  
Edite Maria Sudbrack – URI/Frederico Westphalen\*\*

**Resumo:** A Avaliação em Larga teve sua gênese em 1980 através da iniciativa do Ministério da Educação e Cultura e tem como objetivo avaliar a qualidade da educação no Brasil. As primeiras experiências da Avaliação foi caracterizada pela participação ativa dos/as docentes, pesquisadores/as e estudiosos/as da educação. Contudo, com a terceirização dos procedimentos da avaliação, os/as docentes ficaram com a função técnica de aplicar as avaliações. Deste modo, o objetivo deste trabalho é compreender quais são os impactos na autonomia docente gerados pela Avaliação em Larga Escala. Para dar conta desta proposta foi realizada uma pesquisa bibliográfica no Portal de Periódico da CAPES, a fim de analisar o que os estudos apresentam em termos de compreensões sobre a problemática em questão. Os estudos analisados sob a Análise de Conteúdo de Bardin (2004) indicam que os/as docentes possuem uma autonomia limitada diante da avaliação em larga escala.

**Palavras-chave:** Avaliação em Larga Escala. IDEB. Autonomia docente.

### **Palavras iniciais**

No Brasil a avaliação em larga escala teve sua gênese em 1980 sob iniciativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC) em desenvolver estudos abrangentes sobre a qualidade da educação no Brasil. A preocupação com a qualidade da educação, surgiu através do momento em que ficou notório que garantir o acesso e a permanência dos/as estudantes na escola, embora necessário, era insuficiente. Neste sentido, além de ser necessário o acesso e a permanência, a oferta de um ensino de qualidade se tornou indispensável (WERLE, 2011).

O período de 1980 foi marcado pelo fim da ditadura militar, momento em que o país vivenciava a alta inflação e a estagnação econômica. Os tensionamentos vivenciados na educação foram a baixa produtividade do sistema de ensino, reduzido índice de atendimento à população em idade escolar, elevados índices de evasão e repetência. Logo, o processo de reabertura política trouxe à tona diversos projetos que haviam sido deixados de lado, em função da ditadura. Neste sentido, os governos mais comprometidos com as políticas sociais criaram estratégias de melhorias através da construção de novas escolas, manutenção dos

\*Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – (URI – Frederico Westphalen).

\*\*Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões– (URI – Frederico Westphalen).



prédios escolares, planos de carreira, revisão de currículo, entre outras. Indubitavelmente, estas medidas demandaram maiores investimentos no sistema de ensino (WERLE, 2011; AMESTOY, 2019).

Já, no final da década de 80 o Brasil passou pela chamada crise do Estado que demandou a adoção de políticas de ajuste econômico e de contenção de gastos com as políticas públicas. Deste modo, o Brasil assim como outros países em desenvolvimento assinaram um acordo com os organismos multilaterais sob a proposta de ascensão econômica. Sendo assim, concordaram em adotar o modelo econômico neoliberal. O neoliberalismo é a busca crescente pela produtividade, lucratividade e competitividade e, atinge os mercados regionais, nacionais e internacionais. Tem como característica, prezar pelo recuo do Estado nos setores sociais, que envolvem a saúde e a educação. Em síntese, além de ser uma teoria econômica é também uma tecnologia de governo (IANNI, 2004; TEODORO, 2011).

Para os organismos multilaterais, a principal causa da deterioração econômica e social dos países é a crise da educação. Estrategicamente, atribuem aos sistemas de ensino a responsabilidade pelos resultados aferidos nas avaliações que monitoram a qualidade da educação. Com efeito, as escolas passam a responderem aos interesses do capital, em que prezam pela performatividade, regulação e controle, meritocracia, e obrigação pelos resultados numéricos, como é o caso da avaliação em larga escala (MARTINS, 2001).

Neste trabalho concordamos com Saviani (2007) que compreende que escola e sociedade não são esferas separadas, mas sim influenciadas uma pela outra. A escola está inserida em um contexto social, econômico, político, cultural, logo não há como não sofrer interferências destas esferas. Assim como, acreditamos que não há como esperar que a escola de conta de todas as mazelas da sociedade, sendo que ela própria é influenciada pelo social. Assumimos, portanto, a perspectiva filosófica da Pedagogia Histórico-Crítica que se interessa em compreender os movimentos sociais, seus aspectos intrínsecos e como a educação se insere neste processo. Na próxima seção apresentamos conceitualizações sobre a Avaliação em Larga Escala, bem como seus objetivos e logística.

### **Avaliação em larga escala: breves conceitualizações**

De acordo com o já referido, a avaliação em larga escala foi construída como ferramenta do MEC para monitorar a qualidade da educação. Há inúmeras avaliações realizadas para aferir a qualidade do ensino, mas a que será apresentada aqui é o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O SAEB é realizado bianualmente e avalia os/as estudantes que estão no quinto e nono ano do Ensino Fundamental e no terceiro ano do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa com ênfase em leitura e de Matemática com ênfase em resolução de cálculos. Os/as docentes também participam da avaliação na medida em que

respondem a um questionário socioeconômico, que coleta dados demográficos, perfis profissionais e de condições de trabalho.

O SAEB dá origem ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2007. Engloba em apenas um instrumento a possibilidade de monitoramento do fluxo escolar e do desempenho dos/as estudantes. O seu cálculo é baseado nos dados de aprovação escolar que são obtidos pelo Censo Escolar e nas médias de desempenho dos/as estudantes obtidas nas avaliações do SAEB (SCHNEIDER; SARTOREL, 2016).

O IDEB não apenas afere a qualidade da educação, mas também assume um papel importante para a formulação, reformulação, monitoramento das políticas educacionais em diferentes esferas da educação tais como na gestão, currículo, financiamento, assistência técnica, entre outros. Deste modo, os seus resultados induzem novas políticas ou programas para atender as necessidades diagnosticadas (SCHNEIDER; SARTOREL, 2016).

Dalben e Almeida (2015) lecionam que embora a avaliação seja uma prática comum às escolas, a partir das reformas de Estado ela assumiu um papel central, pois estabelece metas e critérios relacionados ao desempenho dos/as estudantes, através de provas padronizadas. Deste modo, a avaliação da aprendizagem tem outros objetivos e torna-se elemento primordial na análise, no financiamento dos sistemas educativos e na avaliação das políticas educacionais. As escolas, portanto, têm novas atribuições, tais como a inovação na organização e gestão escolar com o objetivo de obter melhores resultados.

Os resultados que são almejados são os mensuráveis que aferem de modo quantitativo a qualidade da educação e que deixam de lado aspectos subjetivos envolvidos no processo. Lélis e Da Hora (2020, p. 2) refletem que

Os indicadores e índices que medem a qualidade da educação são pautados em dados quantitativos, não consideram as práticas de ensino, os valores construídos coletivamente, os processos envolvidos nas aprendizagens, as condições estruturais de realização do trabalho pedagógico, as necessidades de quem é avaliado. O referencial de qualidade nacional – representado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – articula dois fatores (fluxo e desempenho) e divulga bienalmente um resultado, transformando o que deveria servir como diagnóstico para os sistemas de ensino, em exposição negativa, ineficiente e ineficaz do trabalho realizado nas escolas.

Ademais, as políticas oriundas da Reforma do Estado, dentre elas a avaliação em larga escala, insere as escolas na lógica empresarial, que preza pela eficiência, eficácia, competitividade e lucratividade. Os/as docentes são os principais agentes neste processo,

pois são eles que estão dia a dia em sala de aula e que inclusive preparam os/as estudantes para as avaliações, visando a melhoria do desempenho dos/as estudantes.

A avaliação em larga escala, deste modo, tem o objetivo de regular a qualidade da educação para atender os fins econômicos que contribuem para o surgimento de medidas de mercado na educação. Conseqüentemente, há a indução da competição entre escolas, redes e sistemas. Schneider (2013), em perspectiva semelhante, argumenta que as avaliações têm se tornado ferramenta para a implementação de processos de responsabilização e de prestação de contas dos resultados educacionais.

Notoriamente, a avaliação em larga escala apresenta conseqüências para as escolas e para os/docentes. A partir disso, conforme já mencionado, neste trabalho interessamo-nos em investigar a autonomia docente face à avaliação, a partir dos estudos já produzidos. Na próxima seção apresentamos as concepções teóricas sobre a autonomia adotadas para esta reflexão.

### **Autonomia: conceitos necessários**

O significado etimológico de autonomia é “[...] o poder de dar a si a própria lei, *autós* (por si mesmo) e *nomos* (lei)” (ZATTI, 2007, p.12). A autonomia, entretanto, não está relacionada a um poder absoluto e ilimitado, bem como não é sinônimo de autossuficiência. Ela está relacionada a uma esfera que é particular ao sujeito, garantida dentro de limites individuais e coletivos. Portanto, a autonomia está condicionada aos fatores externos – pelas leis naturais, civis, convenções sociais e pelos indivíduos (ZATTI, 2007).

Lalande (1999, p. 15) discorre que “[...] autonomia é a condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultura, que determina ela mesma a lei à qual se submete”. Neste entendimento, se estende para além da consciência dos sujeitos, pois ela se dá no mundo, e por isso, é influenciada por fatores externos. A construção da autonomia envolve dois aspectos, em que o primeiro é relacionado à liberdade e ao poder de conceber, fantasiar, imaginar e decidir. Já, o segundo diz respeito ao poder ou a capacidade de fazer. Portanto, para que de fato exista autonomia, é necessário que ambos os aspectos estejam presentes, conforme menciona Zatti (2007).

Para Kant (1974) a autonomia está relacionada a independência da vontade do indivíduo em relação a todo objeto de desejo e da capacidade de se determinar em conformidade com sua própria lei, que é a lei regida pela razão. Kant (1974) entende que a natureza racional existe como um fim em si mesma, deste modo, os seres racionais possuem dignidade particular e por este motivo, se diferem do restante da natureza, na medida em que são livres e autodeterminantes.

É válido destacar que Kant construiu suas concepções sobre autonomia a partir das críticas de posições da sua época, que nomeou como heterônomas, pois dependiam de interesses externos derivados de concepções morais e religiosas e que não permitiam que o indivíduo usufruísse da autonomia. A heteronomia é, portanto, o “ser para o outro” e em termos gerais pode ser entendida como a lei que procede do outro. A sociedade assume papel central nas manifestações da heteronomia, já que “[...] cada sociedade tem o seu próprio código moral e agimos moralmente na medida em que o nosso comportamento se ajusta ao código da nossa sociedade” (KANT, 1974, p. 2). Desta forma, o indivíduo que age pela heteronomia é aquele que vive as imposições externas e que não segue a sua própria lei.

A educação, de acordo com o autor supracitado (1974), pelo exercício racional conduz o indivíduo a exercitar sua autonomia. Neste sentido, o objetivo principal da educação é o de educar para a autonomia, pois assim o indivíduo poderá fazer uso livre da própria razão. Para tanto, a educação precisa ser entendida como formação e como um processo a ser percorrido pelo próprio sujeito. Kant (1974) reflete que embora a memorização seja importante, ela por si só não basta, pois forma um sujeito sem capacidade de pensar por conta própria, o que vai de contramão à autonomia. Em suma, não é necessário apenas treinar as crianças e sim ensiná-las a pensar.

De encontro a essas reflexões e das realizadas sobre a avaliação em larga escala anteriormente, podemos compreender que a ela gera consideráveis efeitos sob os sistemas de ensino. Um dos efeitos é a pressão que recai sobre os/as docentes para que ensinem visando obter bom desempenho nas avaliações. Deste modo, a autonomia docente também fica limitada diante das predeterminações externas. Na próxima seção discorreremos sobre os caminhos metodológicos utilizados na realização deste trabalho.

### **Caminhos metodológicos**

Este trabalho apresenta uma abordagem qualitativa, pois se interessa por informações subjetivas e não mensuráveis. É de natureza básica, em que seu objetivo é a ampliação do conhecimento. Quanto a sua finalidade, é exploratória, pois visa ampliar a discussão sobre a temática (CRESWELL, 2014).

Para dar conta da proposta em questão recorreremos à pesquisa bibliográfica, a fim de verificar se há estudos que tratam da autonomia docente diante da avaliação em larga escala e se há o que eles apresentam em termos de resultados. Para tanto, recorreremos ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES com os seguintes descritores IDEB *and* autonomia docente e utilizamos como filtro de busca os últimos 10 anos. Optamos por selecionar 10 estudos para discorrer sobre a temática, entretanto, encontramos nove que

consideramos mais congruentes com a proposta deste trabalho e os analisamos sobre a Análise de Conteúdo de Bardin (2004).

## Autonomia docente: o que dizem os achados?

**Quadro 1:** Principais Resultados

Título da pesquisa	Tipo D/T	Autor e Orientador	Principais resultados
Dilemas e contradições da autonomia docente	D	Anderson Bombarda Denis Domeneghetti Badia	Para Kant a autonomia se remete à vontade própria. É governar-se por si mesmo. É a escolha racional e emocional. Já, para Freire a autonomia é um processo dialético de construção da subjetividade individual, que depende das relações interpessoais desenvolvidas no espaço vivencial. Consiste no amadurecimento dos seres para si. Vir a ser, não ocorre em data marcada.
IDEA, quantificação e qualidade: avaliação de desempenho no ensino fundamental e os impactos no trabalho docente em escolas de Araguari – MG	D	Rúbia Mara Ribeiro Dias Adriana Cristina Omena dos Santos.	Autonomia controlada, vigiada e condicionada. Docentes submissos às imposições do Estado. Sobrecarga de trabalho. Adoecimento psíquico.
Autonomia: reflexos da contemporaneidade na atividade docente	D	Sílvia Fernandes do Vale Regina Heloisa Maciel.	Autonomia limitada. Condições de trabalho proporcionam mais autonomia aos docentes, assim como podem a restringir.
Autonomia Docente e Avalia-BH: Implicações das Avaliações Externas sobre o trabalho dos professores	D	Ednéia Angélica Gomes Savana Diniz Gomes Melo.	Autonomia = liberdade em tomar determinadas ações diante daquelas já preestabelecidas e impostas. Docentes em processo de heteronomia.
Os mecanismos de controle nas escolas públicas da rede municipal do rio de janeiro e seus efeitos para a autonomia docente	D	Vanessa Vieira Arruda Rafael Bastos.	Recursos extras para melhorar o índice de desempenho dos/as estudantes, que não são condizentes com a realidade da turma ou escola. Rede municipal do RJ fere a autonomia docente.
Tecnologias da subjetivação docente nas políticas públicas da educação em Minas Gerais	T	Matusalém de Brito Duarte João Leite Ferreira Neto.	Participantes não sentem sua autonomia prejudicada, pois o entendimento de autonomia que eles têm se refere apenas a interferência direta de outros profissionais em sala de aula.
A identidade do professor de educação básica subjetivada pela avaliação externa prova brasil	D	Walquiria Silva Carvalho Borges Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago.	Avaliação externa como propulsora da qualidade da educação. Docentes incorporam este discurso, o que gera a subjetivação e a retirada da autonomia da sua prática pedagógica.
Uso dos resultados das avaliações externas em escolas de uma cidade do sul de minas gerais	D	Aísi Anne Ferreira Silveira Luana Costa Almeida.	Treinamento dos/as estudantes. Convocação de agentes externos para auxiliar os/as docentes. Autonomia limitada.
O estilo profissional docente – a interferência do IDEB na Atividade de duas professoras em Maceió/AL	T	Elaine de Holanda Rosário Laura Cristina Vieira Pizzi.	Contexto neoliberal prejudica a autonomia e a criatividade das docentes. Trabalho docente semelhante ao trabalho fabril. Treinamento dos/as estudantes.

**Fonte:** as autoras (2022).

A Dissertação de Anderson Bombarda apresentou como objetivo geral “[...]problematizar o papel da escola e do docente para a construção de uma educação autônoma, opondo-se às heteronomias formativas do sistema capitalista, criador de desigualdade através do processo hegemônico burguês” (BOMBARDA, 2018, p. 8). Os resultados da sua pesquisa apresentam a concepção de autonomia sob a perspectiva de Immanuel Kant e Paulo Freire.



De acordo com Bombarda (2018), para Kant o papel da educação é o de encaminhar os indivíduos para a construção da racionalidade – um ser humano que reflete sobre a práxis e não se influencia por antagonismos dentro das diversidades existentes em uma sociedade. Discorre que Kant compreende que a educação deve proporcionar aos alunos lições de experiência e projetos de razão, pois além de se basear no raciocínio puro, é necessário, no viés de Kant, que o estudante adquira vivências autônomas (BOMBARDA, 2018).

Já, a concepção de Freire sobre a autonomia apresentada por Bombarda (2018) é de que a autonomia é um processo dialético de construção, em que o sujeito constrói sua subjetividade individual. A autonomia depende das relações interpessoais que são desenvolvidas no espaço vivencial. Por consistir no amadurecimento dos seres para si, como um autêntico vir a ser, não ocorre em data marcada.

A dissertação de Dias (2014, p. 15) objetivou “Analisar como as avaliações de desempenho docente refletem no trabalho docente e quais os impactos desta interferência”. Os achados da pesquisa indicam que o trabalho docente vive um período de mudanças e adaptações que são oriundas do mundo do trabalho, em que a organização escolar transita entre os modelos de produção de mercado. Outros dados apontam para o grande número de tarefas, cobrança interna e externa, responsabilização, medo, angústia, adoecimento mental etc., que os/as docentes estão expostos. Para Dias (2014) as avaliações de desempenho fazem com o que o/a docente perca o controle sobre o seu fazer laboral e passa a ser submisso as metas e imposições do Estado. Em síntese, não dispõem de uma autonomia sobre o próprio trabalho.

Já, o estudo de Vale (2013, p. 39) objetivou “Verificar as relações entre autonomia profissional e as condições de trabalho em professores da rede pública de ensino da cidade de Mossoró, Rio Grande do Norte [...]”. Os resultados da sua pesquisa sugerem que os/as professores/as compreendem que embora limitada, eles têm certa autonomia, principalmente em sala de aula. Contudo, Vale (2013) reflete que acreditar que a autonomia é restrita à sala de aula é ilusório. Os/as docentes compreendem ainda, que a autonomia docente depende diretamente das condições de trabalho que os são ofertadas. Deste modo, a pesquisa aponta que os/as professores/as com melhores condições de trabalho usufruem de mais autonomia, enquanto os que têm menos condições são os que menos se sentem autônomos.

A pesquisa de Gomes (2016, p. 21) apresentou como objetivo geral “Identificar e analisar as implicações do sistema de avaliação da educação pública da Prefeitura de Belo Horizonte – Avalia-BH - na autonomia dos professores”. Os achados desta pesquisa apontam que a maioria dos/as entrevistados entendem que a autonomia docente é vista como a liberdade



em tomar determinadas ações diante dos limites que são impostos pela gestão, legislação, prescrições curriculares, etc. Gomes (2016) pontua que os/as participantes desconsideram as suas implicações nas elaborações das leis e considera que os sujeitos estejam em um processo de heteronomia, em que mesmo que identifiquem as imposições, não se enxergam como capazes e reivindicar, além de relatarem a desmotivação para questionarem as imposições.

A Dissertação de Arruda (2018, p. 15) objetivou “[...] Tratar de mecanismo atuais de controle da escola pública brasileira, especificamente presentes na rede municipal do Rio de Janeiro”. Os resultados do estudo indicam que a prefeitura do RJ se utiliza de recursos extras para melhorar os índices da avaliação externa, no entanto, para a autora (2018) estes investimentos não são condizentes com a realidade dos/as docentes e estudantes, o que colabora com a insatisfação dos/as docentes já que eles não participam das escolhas que influenciam seu contexto de trabalho. O estudo também sugere que estas formas de controle sobre o trabalho docente acarretam a perda da autonomia no que diz respeito ao desenvolvimento pleno do trabalho pedagógico. Por fim, Arruda (2018) menciona que a rede municipal do RJ limita a autonomia docente ao fazerem imposições que não são condizentes com a realidade da turma ou da escola.

A Tese de Duarte (2014, p. 37) teve como objetivo “[...] investigar o modo com que as tecnologias da subjetivação nas políticas públicas da educação na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais se efetivam no território-escola e impactam nos processos de subjetivação docente”. No que se refere à autonomia, os achados da pesquisa apontam que embora seja notório a minimização da autonomia, a maioria dos/as docentes não se sentem atingidos, pois o entendimento de autonomia que eles têm se refere apenas à interferência direta de outro profissional em seu trabalho cotidiano. Duarte (2014) reflete que a própria representação que os/as docentes têm sobre a autonomia facilita o acirramento das tecnologias de subjetivação.

Borges (2016, p. 12) objetivou “[...] verificar e analisar o discurso existente no campo educacional que envolve a Prova Brasil [...]”. Os resultados da pesquisa de Borges (2016) sugerem que a avaliação externa está atrelada ao discurso de propulsora da melhoria da qualidade da educação, em que os participantes contribuem com este discurso ao buscarem atingir as metas estabelecidas pelo Estado. Para Borges (2016) esta é uma forma de subjetivação dos/as docentes, em que não apenas são subjetivados, mas têm também a autonomia retirada do seu ambiente de trabalho e de sua prática pedagógica.

Já, a Dissertação de Ferreira (2016, p. 17) apresentou como objetivo geral “[...] analisar como as escolas têm utilizado os resultados das avaliações externas em seu cotidiano”. A pesquisa de Silveira (2016) aponta que a autonomia dos/as docentes é limitada, já que estes se adequam e constroem ações para suprir os resultados indesejáveis aferidos pelas avaliações. Apontam ainda, que os/as docentes treinam os estudantes almejando bons resultados e que a escola convoca analistas externos para os auxiliarem. Para Ferreira (2016) este já é um bom indicativo do quanto a avaliação influencia o trabalho docente e o quanto eles não são atuantes nas escolhas que impactam em seu trabalho.

Por fim, o último trabalho analisado foi a Tese de Rosário (2019, p. 13) que teve como objetivo geral “[...] investigar quais as interferências do IDEB no estilo profissional de duas professoras da rede pública de Maceió”. A pesquisa de Rosário (2019) aponta que a autonomia e a criatividade das docentes têm sido prejudicadas em função das exigências do contexto neoliberal. Apresenta como argumento o fato de as docentes preparem os/as estudantes para as provas, selecionarem um dia específico para responder questões que se assemelham as das avaliações, aplicarem simulados, atribuírem prioridade nas disciplinas que são avaliadas. Ademais, Rosário (2019) reflete que a atividade docente está se tornando igual ao trabalho de operários de uma fábrica. Neste viés, a avaliação em larga escala insere o trabalho docente em processos meramente técnicos de execução de uma função.

Em suma, esta seção objetivou apresentar a análise dos nove trabalhos selecionados. Foi possível compreender que em diferentes contextos de pesquisas, há aqueles participantes que entendem que sua autonomia é limitada e há outros que não compreendem como restrita, pois a concepção que eles/as têm de autonomia é a relacionada à sala de aula. Tal concepção corrobora com as imposições neoliberais, na medida em que os/as docentes deixam de ter um olhar crítico a respeito de tais imposições e da falta de autonomia.

### **Considerações finais**

Este trabalho teve como propósito apresentar a análise de nove estudos, entre Teses e Dissertações com os seguintes descritores IDEB *and* autonomia docente. Através destes trabalhos e da literatura utilizada compreende-se que a avaliação em larga escala foi construída para aferir e monitorar a qualidade da educação no Brasil. O SAEB é uma destas avaliações. Aplicado na educação básica avalia a aprendizagem dos/as estudantes que estão no quinto e nono ano do Ensino Fundamental e terceiro ano do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa com foco em leitura e Matemática com foco em resolução

de cálculos. O IDEB é o índice derivado do SAEB, e passa a ser visto como sinônimo de qualidade.

A avaliação se caracteriza por ser padronizada, deste modo, avalia todos/as os/as estudantes sob um mesmo viés. Com efeito, acaba desconsiderando os aspectos subjetivos que estão envolvidos neste processo. Além de gerar efeitos para a comunidade escolar. Tais efeitos são a responsabilização dos/as docentes pelos maus resultados aferidos, a divulgação do sucesso ou fracasso da escola – o que acirra a competitividade entre as instituições, sobrecarga dos/as docentes, a inserção da escola na lógica empresarial. E, conforme a análise dos estudos nos mostram, a avaliação restringe e limita a autonomia do/a docente, que passa a adaptar o seu trabalho para alcançar bons resultados, por meio do treinamento dos/as estudantes, aplicação de simulados e na ênfase nas disciplinas que são avaliadas.

Para finalizar este trabalho aludimos a Zatti (2007) que entende que a escola quando enfatiza apenas a repetição de ideias inertes, impossibilita a participação, o debate e a análise dos problemas. Como consequência, o processo educacional se transforma em um processo mecânico. A escola que poderia proporcionar aos estudantes a construção e produção de conhecimentos, acaba por colaborar com a exclusão e com os processos de desigualdade que são vivenciados pelos/as estudantes em outras esferas da sociedade. Já, Paulo Freire (1996) reflete que a educação se apresenta contrária à autonomia, tendo em vista que educa para a passividade e acriticidade. E, destaca ainda, que avaliações quantificáveis são oriundas da educação bancária, que são obstáculos para a emancipação dos sujeitos e do país.

## Referências

AMESTOY, M. *A política de accountability na educação básica e os efeitos da avaliação externa no ensino e na gestão escolar: um estudo no município de Santa Maria/RS*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2019. Disponível em: [TES\\_PPGEQVS\\_2019\\_AMESTOY\\_MICHELI.pdf \(ufsm.br\)](#) Acesso em: 19 mar. 2022.

ARRUDA, V. V. *Os mecanismos de controle nas escolas públicas da rede municipal do Rio de Janeiro e seus efeitos para a autonomia docente*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de Petrópolis. Petrópolis/RJ, 2018.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Portugal: Edições 70 LDA, 2004.

BOMBARDA, A. *Dilemas e contradições da autonomia docente*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras. São Paulo/SP, 2018.

BORGES, W. S. C. *A identidade do professor de Educação Básica subjetivada pela avaliação externa Prova Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Jataí/GO, 2016.



- CRESWELL, J. *Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. Tradução: ROSA, Sandra Mallmann da. 3. Ed. Porto Alegre/RS: Editora Penso, 2014.
- DALBEN, A.; ALMEIDA, L. C. *Para uma avaliação de larga escala multidimensional*. Revista Estudos em avaliação educacional, São Paulo/SP, v. 26, n. 61, p. 12-28, jan./abr. 2015.
- DIAS, R. M. R. *IDEA, quantificação e qualidade: avaliação de desempenho no ensino fundamental e os impactos no trabalho docente em escolas de Araguari/MG*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia: Uberlândia/MG, 2014.
- DUARTE, M. B. *Tecnologias da subjetivação docente nas políticas públicas da educação em Minas Gerais*. Tese (Doutorado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG, 2014.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo/SP: Editora Paz e Terra, 1996.
- GOMES, E. A. *Autonomia Docente e AVALIA-BH: Implicações das Avaliações Externas sobre o Trabalho dos Professores*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2016.
- IANNI, O. *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- KANT, Immanuel. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. In: *Os Pensadores*. São Paulo/SP: Editora Abril Cultural, 1974.
- LALANDE, A. *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia*. 3. Ed. São Paulo/SP: Editora Martins Fontes, 1999.
- LÉLIS, L. S. C.; DA HORA, D. L. *Implicações da política de avaliação na produção da qualidade educacional*. Revista Olhar do Professor, Ponta Grossa/PR, v. 23, p. 1-18, jun. 2020.
- MARTINS, A. M. *A Autonomia Outorgada: Uma Avaliação da Política Educacional do Estado de São Paulo (1995/1999)*. Ensaio, Rio de Janeiro, v. 9, n. 33, p. 415-442, out./dez. 2001.
- ROSÁRIO, E. H. *O estilo profissional docente – a interferência do IDEB na atividade de duas professoras em Maceió/AL*. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Alagoas, Maceió/AL 2019.
- SAVIANI, D. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro/RJ, v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007. Disponível em: [http://www.unirio.br/cchs/ess/Members/raquel.moratori/trabalho-e-educacao\\_saviani](http://www.unirio.br/cchs/ess/Members/raquel.moratori/trabalho-e-educacao_saviani) Acesso em: 08 mar. 2022.
- SCHNEIDER, M. P. *Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica*. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 30, p. 17-33, jan./abr. 2013. Disponível em: [3537-23860-1-PB \(1\).pdf](#). Acesso em: 14 abr. 2022.
- SCHNEIDER, M. P.; SARTOREL, A. *Prova Brasil e os mecanismos de controle simbólico na organização da escola e no trabalho docente*. EccoS Revista Científica, São Paulo/SP, n. 40, p. 17-31, maio/ago. 2016.
- SILVEIRA, A. A. F. *Uso dos resultados das avaliações externas em escolas de uma cidade do sul de Minas Gerais*. Dissertação (Mestrado em Educação). UNIVÁS, Pouso Alegre/MG, 2016.
- TEODORO, A. *A Educação em tempos de Globalização Neoliberal*. Liber Livro Editora Ltda, Brasília – DF, 2011.

VALE, S. F. *Autonomia: reflexos da contemporaneidade na atividade docente*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de Fortaleza, Fortaleza/CE, 2013.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. *Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino*. Revista Ensaio: avaliação e política pública Educacional, Rio de Janeiro/RJ, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. Disponível em: [untitled \(scielo.br\)](#). Acesso em: 25 mar. 2022.

ZATTI, V. *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre/RS: Editora EDIPUCRS, 2007. AROUCA, L. S. Depoimento pessoal concedido na FE/UNICAMP em agosto de 1999.

