







<https://doi.org/10.18222/eae.v36.11380>

# AS ATITUDES DOS DOCENTES DO ESPÍRITO SANTO EM RELAÇÃO ÀS AVALIAÇÕES EXTERNAS

-  WALLACY CAMPOS PRADO<sup>I</sup>
-  DENILSON JUNIO MARQUES SOARES<sup>II</sup>
-  SILVANA VENTORIM<sup>III</sup>
-  WAGNER DOS SANTOS<sup>IV</sup>

<sup>I</sup> Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ), Rio de Janeiro-RJ, Brasil; [wallacy.prado@cefet-rj.br](mailto:wallacy.prado@cefet-rj.br)

<sup>II</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), Ouro Preto-MG, Brasil; [denilson.marques@ifmg.edu.br](mailto:denilson.marques@ifmg.edu.br)

<sup>III</sup> Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória-ES, Brasil; [silventorim@hotmail.com](mailto:silventorim@hotmail.com)

<sup>IV</sup> Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória-ES, Brasil; [wagner.santos@ufes.br](mailto:wagner.santos@ufes.br)

## RESUMO

Este estudo investiga as atitudes dos docentes capixabas em relação à ampla agenda de avaliações em larga escala, problematizando seus impactos na carreira docente. A pesquisa adotou uma abordagem quali-quantitativa e transversal, aplicando a escala de atitudes perante as avaliações externas em larga escala (EAAE) a 405 professores da rede estadual. Os resultados indicam uma tendência a atitudes negativas nas dimensões cognitiva e afetiva e positivas na dimensão comportamental. Essa divergência foi analisada à luz das inconsistências das políticas educacionais do estado do Espírito Santo, estruturadas em torno das avaliações externas, que impactam diretamente a prática docente. As discrepâncias identificadas ressaltam a necessidade de reestruturação dessas políticas, de modo que a avaliação, enquanto processo dinâmico, contribua efetivamente para a garantia do direito à educação.

**PALAVRAS-CHAVE** ATITUDE DO PROFESSOR • AVALIAÇÃO EXTERNA • POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO.

## COMO CITAR:

Prado, W. C., Soares, D. J. M., Ventorim, S., & Santos, W. dos. (2025). As atitudes dos docentes do Espírito Santo em relação às avaliações externas. *Estudos em Avaliação Educacional*, 36, Artigo e11380. <https://doi.org/10.18222/eae.v36.11380>

# LAS ACTITUDES DE LOS DOCENTES DEL ESTADO DE ESPÍRITO SANTO HACIA LAS EVALUACIONES EXTERNAS

## RESUMEN

Este estudio investiga las actitudes de los docentes *capixabas* frente a la amplia agenda de evaluaciones externas a gran escala, problematizando sus impactos en la carrera docente. La investigación adoptó un enfoque cualicuantitativo y transversal, aplicando la escala de actitudes ante las evaluaciones externas a gran escala (EAAE) a 405 profesores de la red estatal. Los resultados indican una tendencia hacia actitudes negativas en las dimensiones cognitiva y afectiva, y positivas en la dimensión comportamental. Esta divergencia fue analizada a la luz de las inconsistencias de las políticas educativas del estado de Espírito Santo, estructuradas en torno a las evaluaciones externas, que impactan directamente en la práctica docente. Las discrepancias identificadas resaltan la necesidad de una reestructuración de dichas políticas, de modo que la evaluación, como un proceso dinámico, contribuya efectivamente para la garantía del derecho a la educación.

**PALABRAS CLAVE** ACTITUDE DEL PROFESOR • EVALUACIÓN EXTERNA • POLÍTICAS DE EVALUACIÓN.

# TEACHERS' ATTITUDES IN THE STATE OF ESPÍRITO SANTO TOWARD EXTERNAL ASSESSMENTS

## ABSTRACT

This study analyzed the attitudes of teachers in the state of Espírito Santo toward the extensive agenda of large-scale assessment, questioning its impact on teaching careers. The research adopted a quali-quantitative and cross-sectional approach, applying the scale of attitudes toward large-scale external assessments scale (EAAE) to 405 teachers in the state school system. The results indicated a tendency toward negative attitudes in the cognitive and affective dimensions and positive attitudes in the behavioral dimension. This divergence was analyzed in light of inconsistencies in the educational policies of Espírito Santo, which are structured around external assessments and directly impact teaching practices. The discrepancies identified highlight the need to restructure these policies so that assessment, as a dynamic process, effectively contributes to ensuring the right to education.

**KEYWORDS** TEACHERS' ATTITUDE • EXTERNAL ASSESSMENTS • EVALUATION POLICIES.

**Recebido em:** 21 AGOSTO 2024

**Aprovado para publicação em:** 26 SETEMBRO 2025



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.

## INTRODUÇÃO

As avaliações externas aplicadas em larga escala na educação contemporânea desempenham papel central no desenvolvimento de políticas públicas. São concebidas para monitorar e medir o desempenho dos sistemas educacionais, das escolas, professores e alunos. Essas políticas estabelecem os critérios e padrões que determinam o “sucesso” ou “insucesso” escolar, influenciando a escola, o currículo, a prática docente, a agenda do ano letivo, bonificações e prêmios, entre outras medidas (Amaro, 2017).

O estado do Espírito Santo iniciou sua trajetória em 2000 com a criação do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes). Atualmente, o Sistema Capixaba de Avaliação da Educação Básica (Sicaeb) inclui a avaliação diagnóstica, a avaliação da fluência em leitura, a avaliação de monitoramento da aprendizagem (Ama), o Paebes e o Paebes Alfa (Portaria n. 138-R, 2022).

O campo científico tem investigado as avaliações externas no Brasil, abordando suas características, impactos e particularidades. Recentemente, estudos sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (Vizzotto, 2024; Brito & Pedroso, 2023; Soares et al., 2021a), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (Leal & Guedes, 2024; Almeida & Costa, 2024; Campos & Palma, 2023; Borges et al., 2021; Soares et al., 2021b) e o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Loureiro et al., 2024; Dutra et al., 2024; Lucindo & Nunes, 2023; Lorencini & Nunes, 2023) têm explorado sua influência e desdobramentos no processo educativo.

Essa diversidade de investigações reflete a importância de compreender as avaliações externas no cenário das políticas educacionais. Assim, este estudo visa a investigar as atitudes dos docentes capixabas diante da extensa agenda de avaliação em larga escala, analisando seus impactos na carreira dos professores.

A maioria das pesquisas existentes aborda o tema de interesse deste texto a partir da percepção e cognição dos docentes (Machado & Godoy, 2022; Liell et al., 2018; Sales & Fialho, 2020; Martins et al., 2021; Becher et al., 2018; Vasconcellos & Maurício, 2018). A relevância deste trabalho está em contribuir com o debate acadêmico por meio da perspectiva epistemológica das atitudes, originada da psicologia social, e da adoção do modelo tricomponente das atitudes, que envolve aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais.

Essa abordagem amplia a compreensão das atitudes docentes diante das avaliações externas em larga escala. Além disso, tem impacto político ao evidenciar como as políticas educacionais influenciam a vida dos docentes no contexto capixaba.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este estudo baseia-se nos conceitos de avaliação de Castillo Arredondo e Cabrerizo Diago (2009), nas atitudes de Eagly e Chaiken (1993) e na teoria tricomponente de

Rosenberg e Hovland (1960). Castillo Arredondo e Cabrerizo Diago (2009) ampliam a análise, situando as avaliações externas no contexto das políticas educacionais e suas implicações, enquanto os outros dois autores fornecem suporte teórico para compreender a escala de atitudes perante as avaliações externas aplicadas em larga escala (EAAE).

O conceito de avaliação de Castillo Arredondo e Cabrerizo Diago (2009, p. 31) oferece subsídios teóricos para entender o objeto atitudinal de interesse da pesquisa. Segundo os autores, a avaliação é “um processo dinâmico, aberto e contextualizado que se desenvolve ao longo de um período de tempo; não é uma ação pontual ou isolada”. Assim, a avaliação vai além da coleta de dados, envolvendo a interpretação dos resultados para a construção de políticas educacionais, com vistas à qualidade da educação.

As avaliações externas em larga escala são os instrumentos principais utilizados pelos governos para coletar dados sobre a qualidade dos sistemas de ensino. São externas por serem realizadas por entidades ou órgãos fora da instituição ou sistema avaliado, com o objetivo de fornecer uma perspectiva imparcial sobre a eficácia e desempenho do sistema. São aplicadas em larga escala quando abrangem um grande número de participantes (Popham, 1999). Considerando sua relevância, é essencial entender as atitudes dos docentes em relação a essas avaliações.

Eagly e Chaiken (1993, p. 1, tradução própria) definem atitudes como uma “tendência psicológica que se expressa numa avaliação favorável ou desfavorável de uma entidade específica”. Essa definição distingue atitudes de outros construtos, como traços de personalidade ou estados emocionais. O julgamento avaliativo é central nas atitudes, em que o indivíduo se posiciona favorável ou desfavoravelmente em relação ao objeto atitudinal, com respostas de diferentes intensidades. Neste estudo, o objeto atitudinal são as avaliações externas aplicadas em larga escala.

O modelo tripartido de Rosenberg e Hovland (1960) distingue três componentes de atitude: cognição, afetividade e ação. O componente cognitivo envolve crenças e percepções sobre o objeto atitudinal (Neiva & Mauro, 2011); o afetivo está associado aos sentimentos em relação ao objeto; e o comportamental refere-se à predisposição para a ação, influenciada por fatores situacionais e culturais (Neiva & Mauro, 2011).

A relação entre atitude e comportamento é complexa. Newcomb et al. (1965) defendem que atitudes predispõem à ação, enquanto Katz e Stotland (1959) afirmam que a motivação para a ação vem da própria atitude. Fatores situacionais e culturais podem influenciar a convergência ou divergência entre atitude e ação (Neiva & Mauro, 2011), demonstrando a importância de considerar múltiplos fatores ao analisar as atitudes no ambiente educacional.

## MATERIAL E MÉTODO

Este estudo é quantitativo, não experimental, de cunho instrumental (Carretero-Dios & Pérez, 2007), com delineamento transversal, que consiste na aplicação da escala de atitudes perante as avaliações externas aplicadas em larga escala (EAAE) (Soares et al., 2022b) e análise de seus resultados.

### Instrumento

A EAAE, criada por Soares et al. (2022b), foi utilizada como instrumento de coleta de dados. Composta de 30 itens no formato Likert de cinco pontos de concordância (1 = discordo fortemente, 5 = concordo fortemente), a escala avalia as percepções, sentimentos e comportamentos dos professores da educação básica em relação às avaliações externas aplicadas em larga escala no Brasil.

A EAAE baseia-se no modelo tripartido de atitudes, abrangendo as dimensões cognitiva (12 itens), afetiva (8 itens) e comportamental (10 itens). Cada dimensão é introduzida por uma frase orientadora: a cognitiva foca as crenças e conhecimentos sobre as avaliações; a afetiva aborda os sentimentos; e a comportamental se concentra nas ações cotidianas relacionadas ao objeto atitudinal. A EAAE apresenta evidências de validade de conteúdo (Soares et al., 2022b) e validade da estrutura interna (Soares et al., 2024), conforme procedimentos reconhecidos na literatura especializada.

Apesar disso, como instrumento recente, a EAAE ainda está em processo de testagem. Segundo Pasquali (2010), a validade e precisão são fundamentais para a legitimidade de um teste psicológico, e sua consolidação exige aplicações em diferentes amostras. A validade, conforme os Standards for Educational and Psychological Testing (American Educational Research Association [AERA] et al., 2014), é um processo acumulativo e requer mais investigações para fortalecer as evidências.

### Participantes

A EAAE foi aplicada a uma amostra não probabilística por conveniência de 405 professores da Secretaria de Educação do Espírito Santo, Brasil. Após o tratamento de casos omissos e valores extremos, foram validadas 367 respostas. A escala tem 30 itens, resultando em uma média de 12,23 sujeitos por item, valor superior às recomendações de Hair et al. (2009) de uma amostra mínima de 200 respondentes e 10 sujeitos por item.

### Procedimentos

A aplicação foi realizada *on-line* (38,15%) e presencialmente (61,85%). Para o formato *on-line*, utilizou-se um formulário no Google Forms, divulgado por *e-mail* e WhatsApp. No formato presencial, os professores foram abordados em seus locais de trabalho. Antes da aplicação, foi apresentado um termo de consentimento, explicando os objetivos do estudo e garantindo o sigilo das informações.

A análise dos dados foi feita com o *software* Microsoft Excel, utilizando estatísticas descritivas para calcular média, desvio padrão e coeficiente de variação (CV). O CV, que expressa o desvio padrão como porcentagem da média, foi empregado para avaliar a homogeneidade dos dados. Menores valores de CV indicam maior homogeneidade nas atitudes dos professores.

Para classificar o CV, utilizou-se a proposta de Pimentel-Gomes (1985), que categoriza o CV como baixo (< 10%), médio (10%-20%), alto (20%-30%) e muito alto (> 30%).

### Aspectos éticos

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo (CAAE n. 57014722.2.0000.5542) e autorizada pela Secretaria de Educação do Espírito Santo.

## RESULTADOS

### Resultado e análises estatísticas descritivas para escala geral e suas dimensões

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

**TABELA 1**  
**Estatísticas descritivas obtidas pela aplicação da EAAE**

ESCALA E SUAS DIMENSÕES	QUANTIDADE DE ITENS	ESCORE MÉDIO	DP	CV (%)	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 dos autores com dados da pesquisa.

A escala total obteve uma média de 91,57, indicando uma leve tendência positiva dos professores em relação às avaliações, estando apenas 1,57 ponto acima da pontuação neutra (90). Ao analisar as dimensões separadamente, as médias das dimensões cognitiva (34,55) e afetiva (22,32) ficaram abaixo da pontuação neutra (36 e 24, respectivamente), sugerindo atitudes mais negativas nessas áreas. Já a dimensão comportamental obteve um escore médio de 34,7, acima da pontuação neutra (30), indicando uma postura mais positiva.

O coeficiente de variação foi alto para as dimensões cognitiva (28,94%) e comportamental (22,48%) e muito alto para a afetiva (34,05%). Um coeficiente alto indica maior dispersão dos valores em relação à média, refletindo uma distribuição mais heterogênea de respostas, com a dimensão afetiva apresentando a maior variabilidade de atitudes.

A dimensão afetiva, ligada à satisfação dos professores com as avaliações, mostrou alta variabilidade, apontando falta de consenso entre os docentes. Fatores como contextos escolares, condições de trabalho e concepções de avaliação influenciam diretamente a afetividade dos professores.

Já a dimensão comportamental teve um escore médio mais alto, sugerindo uma postura mais positiva. O coeficiente de variação, embora alto (22,48%), foi o menor entre as dimensões, indicando maior consenso entre os professores sobre essa atitude positiva.

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

Nesta análise, apresentam-se os resultados estatísticos descritivos para cada item das dimensões da escala, organizados em ordem crescente do coeficiente de variação – dos itens mais homogêneos aos mais heterogêneos.

#### *Itens do componente cognitivo*

Os escores médios na Tabela 2 indicam que os docentes têm atitudes positivas 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 apresentaram escore médio abaixo do ponto neutro (3), mostrando atitude neutra. O item 12, “São instrumentos eficientes para promover bonificações financeiras aos profissionais da educação”, obteve o menor escore médio (2,64), refletindo atitudes mais negativas. Dessa forma, a maioria das asserções do componente cognitivo revela atitudes negativas.

**TABELA 2**  
**Estatísticas descritivas dos itens do componente cognitivo**

ITENS	ESCORE MÉDIO	DP	CV (%)
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

(continua)

(continuação)

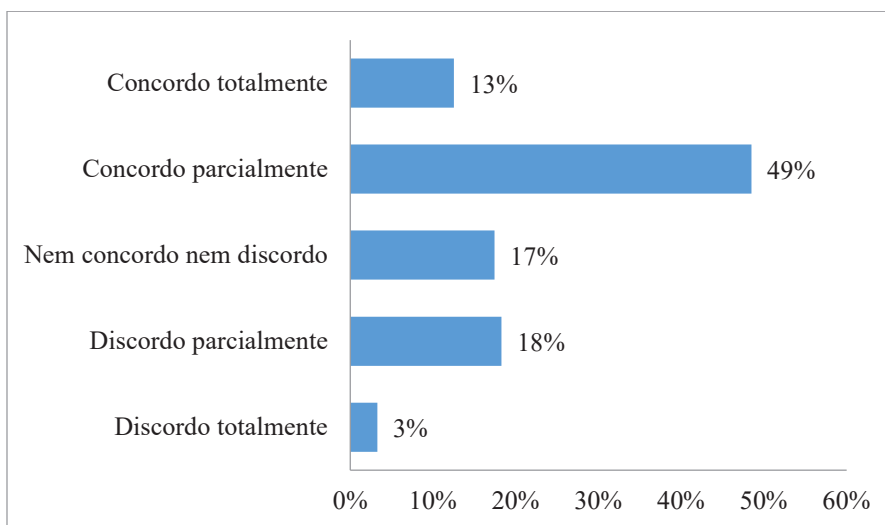
ITENS	ESCORE MÉDIO	DP	CV (%)
10. São importantes instrumentos de prestação de contas à sociedade.	2,94	1,13	38,52
6. Medem adequadamente o nível de conhecimento dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).	2,78	1,07	38,54
7. Suas matrizes curriculares 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: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

Com base no coeficiente de variação, o item 5 apresenta CV de 29,55%, sendo classificado como de alta variabilidade, mas, quando comparado aos outros itens dessa dimensão, é o de menor variabilidade. Os demais itens apresentam CV superior a 30%, indicando variabilidade muito alta. O item 5 tem o maior consenso entre os respondentes, seguido do item 2, com 34,82%. A distribuição das respostas ao item 5 é apresentada na Figura 1.

### FIGURA 1

#### Distribuição das respostas no item 5, "Têm impacto na seleção dos conteúdos ensinados na escola"



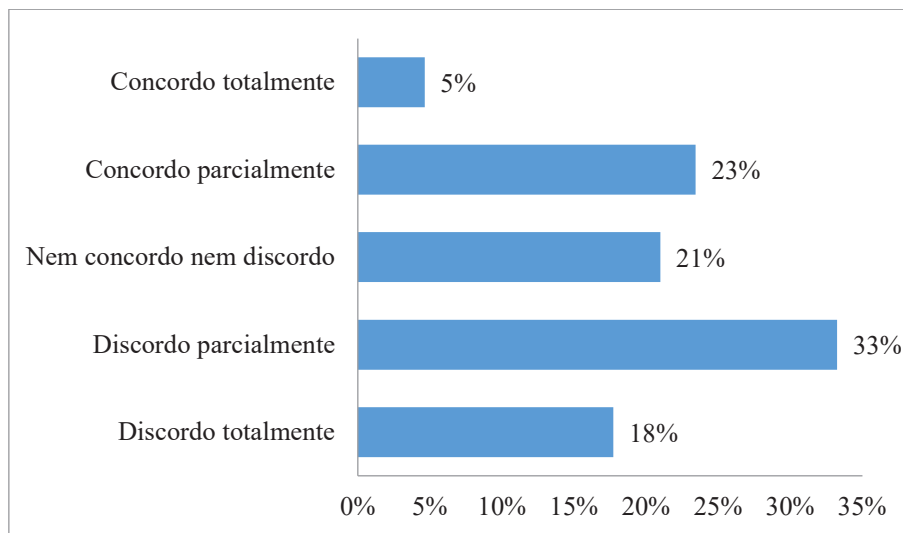
Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

A análise revela que 62% dos docentes concordam, total ou parcialmente, com o item 5, enquanto 21% discordam, parcialmente ou totalmente, e 17% permanecem neutros, indicando uma tendência geral de aceitação.

Em contraste, o item 12 apresentou alta variabilidade nas respostas: 56% dos docentes discordam, total ou parcialmente, da eficácia das avaliações externas como ferramenta para bonificação financeira, enquanto 28% concordam e 21% são neutros. A Figura 2 ilustra essa heterogeneidade, com uma distribuição mais ampla das respostas, refletindo a falta de uniformidade nas percepções sobre o item.

**FIGURA 2**

**Distribuição das respostas no item 12, "São instrumentos eficientes para promover bonificações financeiras aos profissionais da educação"**



Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

### *Itens do componente afetivo*

A Tabela 3 mostra que o item 14, "Anseio por conhecer os seus resultados", tem o maior escore médio na dimensão afetiva (3,20), enquanto o item 18, "Sinto que meus conhecimentos são valorizados por elas", tem o menor (2,61). Ambos apresentam coeficiente de variação elevado, sendo 34,70% para o item 14 e 43,19% para o 18, indicando maior variabilidade nas respostas ao último.

**TABELA 3**  
**Estatísticas descritivas dos itens do componente afetivo**

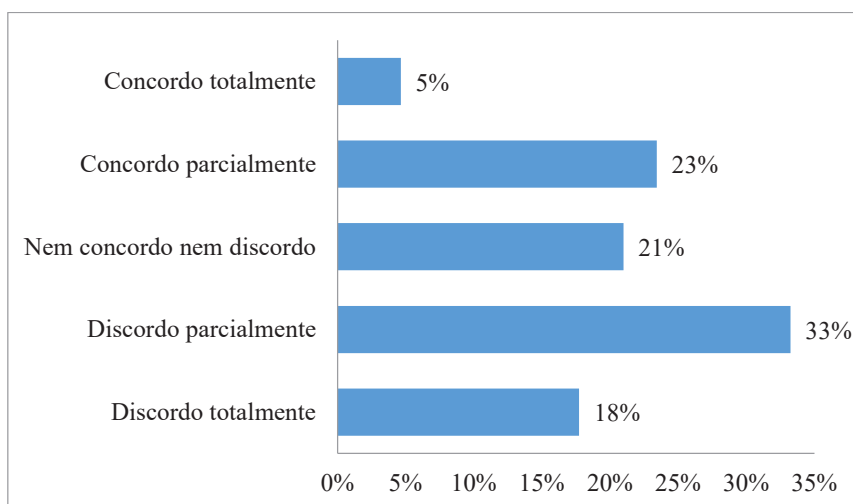
ITENS	ESCORE MÉDIO	DP	CV (%)
14. Anseio por conhecer os seus resultados.	3,20	1,11	34,70
20. Gosto de orientar meu trabalho a partir dos seus resultados.	2,92	1,16	39,75
13. Tenho apreço por esse tipo de avaliação.	2,74	1,11	40,41
17. Confio nas certificações de conclusão de um nível/etapa de ensino 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.	2,62	1,15	43,88
19. Percebo que a disciplina que leciono é valorizada por elas.	2,74	1,23	44,74

Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

O item 19 apresenta a maior variabilidade dessa dimensão da escala (CV = 44,74%). De modo geral, todos os itens indicam alta variabilidade, sugerindo que os docentes têm percepções diversas sobre as avaliações externas. Essa heterogeneidade reforça a necessidade de considerar diferentes perspectivas ao formular políticas educacionais sobre o tema.

A Figura 3 mostra que 51% dos docentes anseiam conhecer os resultados das avaliações externas, com 44% concordando parcialmente e 7% totalmente. Em contraste, 28% expressam atitudes negativas: 19% discordam parcialmente e 9% totalmente, enquanto 21% se mantêm neutros.

**FIGURA 3**  
**Distribuição das respostas no item 14, "Anseio por conhecer os seus resultados"**

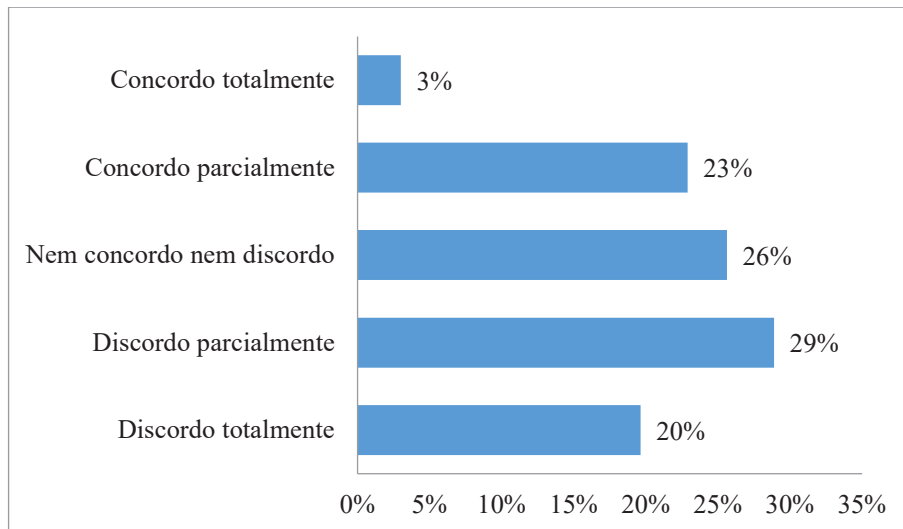


Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

Já a Figura 4 revela que 49% dos docentes sentem que seus conhecimentos não são valorizados pelas avaliações externas: 20% discordam totalmente e 29% parcialmente. Apenas 26% percebem valorização, 23% concordam parcialmente e 3% totalmente, enquanto os demais 26% adotam uma posição neutra.

**FIGURA 4**

**Distribuição das respostas no item 18, "Sinto que meus conhecimentos são valorizados por elas"**



Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

Ao analisar os dados, observa-se 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 indica que, embora existam sentimentos diversos entre os professores em relação ao referido item, a tendência geral das atitudes é negativa.

### *Itens do componente comportamental*

O componente comportamental é o único da escala com escore médio (34,7) acima do valor neutro (30), indicando uma tendência geral positiva dos docentes em relação às avaliações externas. A Tabela 4 mostra que o item 26, "Recomendo a participação nessas avaliações", tem a maior média (3,93), enquanto o item 30, "Participo de formação específica para melhor utilizar seus resultados", registra a menor (3,10).

**TABELA 4**  
**Estatísticas descritivas dos itens do componente comportamental**

ITENS	ESCORE MÉDIO	DP	CV (%)
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 ( <i>feedback</i> ) 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.	3,23	1,10	34,16
30. Participo de formação específica para uma melhor utilização dos seus resultados.	3,10	1,16	37,31

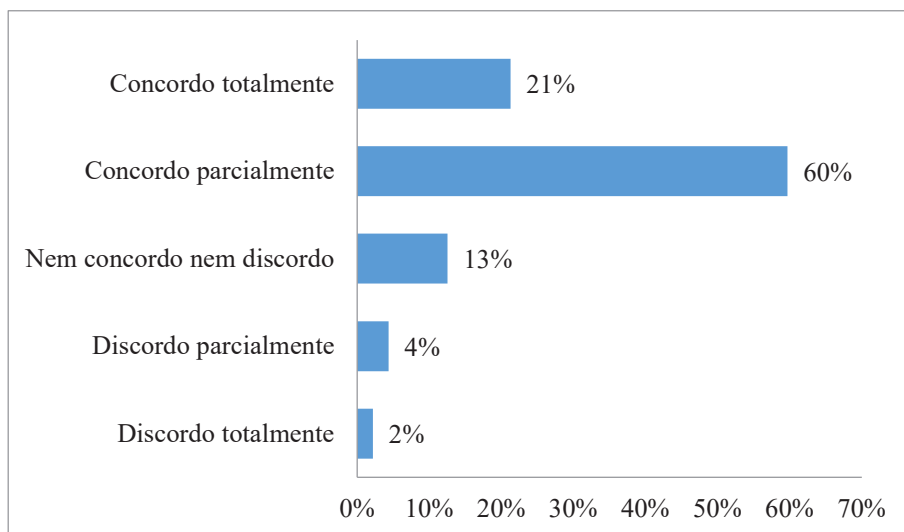
Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

Os itens 26, 25, 28 e 27 apresentam variabilidade alta (CV entre 20% e 30%), enquanto os demais possuem variabilidade muito alta (acima de 30%), indicando percepções heterogêneas entre os docentes. Isso significa que, embora os professores tendam a ser positivos na dimensão comportamental, não se tem uma homogeneidade nas atitudes. O item 26 é o mais homogêneo (CV = 21,33%), enquanto o 30 apresenta a maior variação (CV = 37,31%).

A Figura 5 mostra que apenas 6% dos docentes não recomendam a participação dos estudantes nas avaliações externas. Por outro lado, 81% apresentam comportamento positivo, com 60% concordando parcialmente e 21% totalmente, e 13% se mantêm neutros.

Os dados indicam que, de modo geral, os docentes recomendam aos estudantes a participação nas avaliações externas, embora alguns possam ter ressalvas. A maioria dos professores concorda parcialmente com essa recomendação, mostrando maior homogeneidade nesse comportamento.

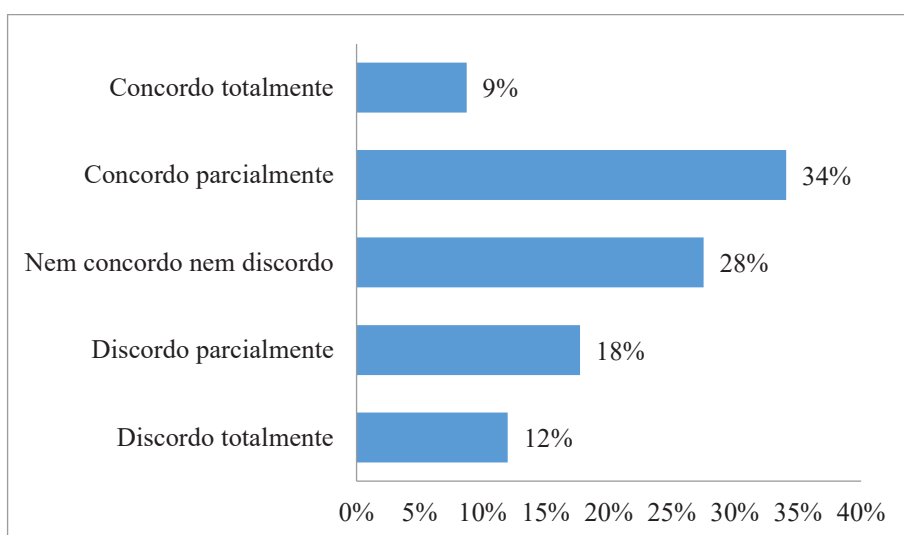
**FIGURA 5**  
**Distribuição das respostas no item 26, "Recomendo a participação nessas avaliações"**



Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

Já a Figura 6 revela maior heterogeneidade no item 30. Enquanto 43% dos docentes mostram tendência positiva à participação em formações sobre avaliações externas, com 9% concordando totalmente e 34% parcialmente, 30% têm atitude negativa – 12% discordam totalmente e 18% parcialmente – e 28% mantêm-se neutros.

**FIGURA 6**  
**Distribuição das respostas no item 30, "Participo de formação específica para uma melhor utilização dos seus resultados"**



Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

Embora haja uma inclinação positiva para participação em formações, a maioria concorda apenas parcialmente, havendo resistência significativa. Isso levanta a questão: como essas formações são realizadas e se aplicam à realidade docente?

## DISCUSSÃO

Com base nas análises estatísticas descritivas da escala geral, de seus componentes e itens, foram levantados três pontos de discussão considerados importantes para problematizar as atitudes dos docentes em relação às avaliações em larga escala.

### **A legislação do estado e 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 de dissonância cognitiva, definida como um estado de desconforto mental ou tensão que ocorre quando uma pessoa tem atitudes, crenças, valores ou comportamentos contraditórios entre si (Harmon-Jones & Mills, 2019). Em atitudes, a dissonância cognitiva ocorre quando uma pessoa tem discordância entre os componentes da atitude 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-se uma não concordância entre os componentes da atitude, sobretudo do componente afetivo, que tende à maior negatividade entre os docentes, e do componente comportamental, propenso à maior positividade.

Quanto maior a ambivalência entre os componentes das atitudes, maior é 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: atitudes que têm coerência interna são fortes e resistentes. Em geral, 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, o que pode ser feito 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 et al., 2010).

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, a qual consiste no desenvolvimento de sistemas avaliativos fundamentados em políticas de responsabilização baseadas nos resultados de tais avaliações. As políticas, portanto, são construídas de forma a evidenciar os resul-

tados, reforçando seu uso para 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 da influência do Estado sobre os profissionais da educação. Nesse contexto, a rede de ensino assume uma característica de ente regulador, definindo as diretrizes e práticas educacionais, estrutura que impõe expectativas sobre os profissionais da educação, principalmente os docentes (Schneider & Ribeiro, 2020).

Na realidade do Espírito Santo, a Portaria n. 154-R (2020) estabelece as atribuições dos profissionais que compõem a equipe técnico-pedagógica das escolas públicas estaduais. Os artigos 11 e 12 dispõem que cabe ao pedagogo acompanhar as avaliações externas, monitorar os resultados por componente curricular e orientar os professores no desenvolvimento de metodologias para sua melhoria. Além disso, é sua responsabilidade discutir com a comunidade escolar os resultados das avaliações internas e externas, promovendo reflexões e buscando aprimoramentos. Dessa maneira, o trabalho do pedagogo assume uma função de gestão fundamentada em resultados.

Embora a rede de ensino atribua ao pedagogo a função de monitorar e gerenciar os resultados, Sousa e Oliveira (2010) destacam a dificuldade das escolas no compartilhamento e uso dessas informações, especialmente na interpretação dos dados. Essa limitação na compreensão e socialização dos resultados das avaliações externas gera desafios para seu adequado gerenciamento e tomada de decisões.

O artigo 13 determina ser responsabilidade não somente do pedagogo, mas também do professor coordenador de área mobilizar a comunidade escolar para as avaliações externas e analisar seus resultados junto aos docentes, a fim de buscarem proposições de intervenções pedagógicas.

Essa discussão se relaciona com o 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 uniformidade nas respostas, comparado aos demais dentro da dimensão afetiva.

O Sistema de Gestão Escolar (Seges), desenvolvido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (Caed/UFJF), fornece ao professor acesso aos dados da avaliação diagnóstica, avaliação de fluência em leitura, 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, conforme o conceito de avaliação proposto por Castillo Arredondo e Cabrerizo Diago (2009).

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.

Rosa e Rosistolato (2024) propuseram sugestões para apropriação e uso dos resultados das avaliações externas no município do Rio de Janeiro. Os autores defendem a importância do uso dos microdados como ferramenta para identificar variáveis escolares determinantes na variação do desempenho dos estudantes. Para isso, sugerem a aplicação de modelos estatísticos que permitam mapear o rendimento por escola e compreender os fatores associados ao sucesso escolar.

Além da análise quantitativa, eles ressaltam a necessidade de investigações qualitativas em escolas com desempenhos extremos, sejam positivos ou negativos, visando a desvelar práticas pedagógicas associadas aos resultados. Com base nessa articulação entre dados e práticas escolares, os autores enfatizam a relevância do planejamento educacional embasado em evidências e da formação continuada dos gestores para que possam integrar essas informações à gestão escolar, potencializando os processos de ensino e aprendizagem (Rosa & Rosistolato, 2024).

A legislação estadual regulariza a prática docente, delineando os comportamentos às intencionalidades da rede de ensino em torno das avaliações externas. Além disso, promove a uniformização do trabalho docente, garantindo que as diretrizes educacionais sejam seguidas em todas as instituições de ensino (Parcerisa et al., 2022). Dessa forma, ainda que os docentes tenham sentimentos negativos pelas avaliações em larga escala, a legislação determina que sua prática docente seja orientada pelos resultados das avaliações externas.

Dessa maneira, para que a avaliação se constitua como um processo, conforme conceituado por Castillo Arredondo e Cabrerizo Diago (2009), é fundamental que os profissionais da educação, especialmente os docentes, desenvolvam competências para interpretar e utilizar os microdados de forma efetiva junto aos demais profissionais da escola e rede de ensino. A apropriação desses resultados possibilita a reflexão sobre as práticas pedagógicas e a implementação de estratégias que favoreçam a aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, cabe às redes de ensino a responsabilidade de promover formações continuadas voltadas ao uso e à análise dos dados gerados pelas avaliações externas. Essas formações devem não apenas fornecer subsídios para a leitura dos microdados, mas também estimular a reflexão sobre sua aplicabilidade no planejamento pedagógico e na tomada de decisão. Dessa forma, fortalecem-se a autonomia docente e a construção de práticas mais alinhadas às necessidades reais

dos estudantes, consolidando as avaliações externas aplicadas em larga escala como um instrumento importante para a garantia da educação, e não como mecanismo classificatório.

É importante destacar que a crítica não se dirige à avaliação externa em si, enquanto ferramenta de produção de dados, mas à maneira como as redes de ensino organizam, gerenciam e estabelecem diretrizes em torno desse instrumento.

Cunha et al. (2015) destacam a relevância da avaliação na construção do projeto político-pedagógico (PPP), uma vez que possibilita aos profissionais da educação refletirem sobre os propósitos de sua atuação. Nesse processo, a avaliação não apenas orienta o cumprimento dos objetivos educacionais, mas também fomenta espaços de diálogo que valorizam o respeito às diferentes perspectivas, a consideração dos processos de ensino-aprendizagem e a análise dos diferentes contextos escolares.

Dessa maneira, a efetividade das avaliações em larga escala depende não apenas da coleta e divulgação dos resultados, mas, sobretudo, da forma como esses dados são incorporados ao contexto escolar e utilizados para subsidiar as tomadas de decisão.

Assim, mesmo que o docente não concorde com as políticas e práticas desenvolvidas pelas redes de ensino em torno das avaliações externas aplicadas em larga escala, eles adotam práticas consonantes por meio das práticas de gestão da rede de ensino, 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.

### **O impacto das avaliações externas no currículo escolar**

Os resultados apresentados na Tabela 2 mostram que há uma tendência entre os docentes a concordarem que as avaliações externas impactam diretamente a seleção de conteúdos ensinados na escola, ou seja, que o currículo é organizado levando em conta as avaliações externas. Na Figura 4, é possível observar um número expressivo de docentes (49%) que concordam com a asserção de que as avaliações externas aplicadas em larga escala têm impacto na seleção dos conteúdos ensinados na escola (item 5).

Essa influência pode ser vista na elaboração dos próprios currículos da Secretaria de Educação do Espírito Santo. Na introdução das Orientações Curriculares de 2023, para o componente curricular de língua portuguesa da 1ª série do ensino médio 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. (Secretaria de Estado da Educação do 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. (Secretaria de Estado da Educação do 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, o Paebs e o Enem, principalmente o componente curricular 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 alinharmos os descritores do Saeb, do Paebs 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. (Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo, 2023, p. 45, grifo nosso).

Por último, o documento apresenta um plano de ensino para a 3ª série, de que consta, na primeira seção, o quadro “Sistematização das Aprendizagens”, dividido em três colunas, sendo que uma delas é destinada aos descritores do Paebs, Saeb e Enem.

Dessa maneira, é possível perceber a influência das avaliações externas nas matrizes curriculares, sobretudo do enfoque nas disciplinas de português e matemática, uma vez que, nas orientações de outros componentes curriculares, não foi identificado um alinhamento das habilidades e competências e do currículo aos descritores das avaliações externas.

Borges et al. (2022) realizaram um levantamento dos principais estudos sobre o uso dos resultados das avaliações externas por secretarias de educação, professores e gestores no período de 2008 a 2018. As pesquisas analisadas apontam que, para os docentes, os impactos desses resultados se manifestam, sobretudo, no aumento da carga de trabalho e na intensificação das cobranças por desempenho, especialmente para os professores de matemática e língua portuguesa, devido à centralidade dessas disciplinas nas avaliações em larga escala. Em contrapartida, os docentes de outras áreas não recebem a mesma atenção na matriz curricular das avaliações externas, o que limita sua participação nesse processo.

Essa discussão pode ser relacionada aos dados descritivos do item 19, que trata da percepção dos docentes sobre o valor atribuído às disciplinas que lecionam, conforme mostra a Tabela 3. Os resultados indicam uma tendência entre os docentes em discordar dessa afirmação, evidenciada pela média de 2,74.

No entanto, é possível notar que o coeficiente de variação desse item é o mais elevado entre as asserções da dimensão afetiva, atingindo 44,74%. Esse alto coeficiente de variação sinaliza uma significativa divergência nas respostas dos docentes. Isso 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 fundamental reconhecer que, em uma avaliação em larga escala, o alinhamento entre os currículos escolares e os descritores avaliados é um processo lógico e necessário, pois a coerência entre o que se ensina e o que se avalia é parte essencial dos processos de ensino-aprendizagem. Contudo a ênfase predominante em língua portuguesa e matemática nas diretrizes curriculares da Secretaria da Educação do Espírito Santo destaca uma hierarquização disciplinar que valoriza determinados docentes em detrimento de outros. Essa disparidade gera desafios para a construção de um projeto educacional mais equitativo, no qual todas as áreas do conhecimento sejam reconhecidas como fundamentais para a formação dos estudantes.

Diante desse cenário, a questão que se impõe é: como engajar toda a comunidade escolar no processo avaliativo e no alcance de objetivos educacionais, se as matrizes das avaliações externas priorizam algumas disciplinas em detrimento de outras?

A resposta a esse questionamento exige uma reflexão sobre a necessidade de alinhar os currículos das diferentes disciplinas às avaliações externas, garantindo que estas contemplem descritores específicos para os objetos de conhecimento de cada disciplina que compõe a formação do sujeito no processo de escolarização. Isso implica considerar a diversidade de componentes curriculares tanto nas matrizes avaliativas quanto nos currículos desenvolvidos pelas secretarias de educação, promovendo uma articulação mais equitativa entre currículo e avaliação.

### **A política de bonificação por desempenho fundamentada nos resultados das avaliações externas aplicadas em larga escala**

Por meio da análise descritiva do item 12, que se refere à eficácia dos instrumentos para promover bonificações financeiras aos profissionais da educação, apresentada na Tabela 2, observa-se uma tendência entre os docentes em discordar dessa afirmação (média = 2,64). Entretanto é importante notar que esse item, dentro do contexto da dimensão cognitiva, mostra uma divergência significativa nas respostas (CV = 43,70%) em comparação com outros itens da mesma dimensão.

Esse dado indica uma disparidade considerável de opiniões entre os respondentes, revelando uma variedade de atitudes divergentes sobre esse tema. Trata-se de um assunto de grande impacto nas discussões sobre responsabilização docente e desempenho, avaliados por meio de políticas baseadas em evidências e resultados.

Segundo Furtado e Magrone (2015), as políticas de responsabilização podem ser classificadas em dois tipos de intervenções: individual ou coletiva. No modelo individual, apenas os docentes das disciplinas avaliadas que atingirem determinadas metas recebem bonificações, enquanto os demais, ou aqueles cujos estudantes não atingiram as metas, ficam excluídos desse benefício. Já no modelo coletivo, a bonificação é concedida a todos os docentes de uma escola, caso a instituição atinja suas metas. Os autores observam que, no contexto brasileiro, as políticas de responsabilização em educação têm se inclinado predominantemente para o modelo de bonificação coletiva.

Robbins et al. (2010) conceituam a bonificação por desempenho como uma estratégia utilizada para premiar indivíduos ou equipes que atingem determinados objetivos ou resultados estabelecidos pela organização. Essa abordagem de remuneração variável tem como propósito alinhar as metas individuais ou coletivas aos objetivos da instituição, estimulando o aumento da produtividade e a realização das metas previamente definidas. As recompensas podem ser oferecidas na forma de dinheiro, prêmios ou outros benefícios, conforme com o acordo estabelecido entre empregador e empregado.

A política de bonificação na rede estadual do Espírito Santo 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 (Lei Complementar n. 504 (2009).

O cálculo do IDE considera dois indicadores: Indicador do Resultado da Escola (IRE) e 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, com base na fórmula:  $IDE = IRE \times IEE$  (Soares et al., 2022a).

Diante do exposto, os docentes no Espírito Santo devem atender a dois critérios para receber o bônus de desempenho: o Indicador de Contribuição de Desempenho (ICD), que exige permanência na escola por pelo menos dois terços do ano letivo; e o Fator de Valorização de Assiduidade (FVA), que aplica descontos de 10% no bônus por cada ausência no ano letivo, independentemente do motivo. Com dez ausências, o docente perde 100% da bonificação.

Segundo Robbins et al. (2010), a remuneração variável é uma estratégia para motivar funcionários baseada no desempenho, comum no setor privado. No Espírito

Santo, a bonificação baseada nos resultados da escola no IDE visa a motivar a comunidade escolar a melhorar o rendimento dos estudantes nas avaliações em larga escala e garantir frequência e permanência na escola. Essa política é de alto risco (*high stakes*) para os docentes, pois influencia diretamente suas práticas profissionais.

Contudo um ponto que merece uma reflexão mais cuidadosa diz respeito à relação entre a lei da bonificação e os direitos dos servidores públicos do estado do Espírito Santo, especialmente no que se refere às licenças médicas e aos abonos de faltas para tratar de assuntos pessoais, conforme o Decreto n. 2.761 (2011). A lei da bonificação do estado prevê o desconto de 10% do bônus de desempenho para cada dia de ausência do profissional da educação, mesmo quando justificada, o que levanta questionamentos sobre o equilíbrio entre os incentivos ao desempenho e a proteção dos direitos dos servidores.

A Lei Complementar n. 46 (1994), que institui o estatuto do servidor público do estado do Espírito Santo, assegura, no art. 32, o direito ao abono de faltas para tratar de questões pessoais. A lei garante que o servidor tem direito a seis abonos de falta por ano, sem implicações em descontos na remuneração. Além disso, o art. 129 assegura o direito à licença para tratamento da própria saúde, sem prejuízos na remuneração, seja por períodos inferiores a 30 dias ou até 24 meses (Lei Complementar n. 46, 1994).

Embora as faltas justificadas, como abonos e licenças médicas, não resultem em descontos na remuneração fixa dos servidores, a lei da bonificação, enquanto remuneração variável, que visa a reconhecer e valorizar o desempenho dos docentes, perde sua coerência ao provocar perdas na remuneração variável por ausências legais e garantidas pelo estatuto do servidor.

Os resultados apresentados mostram que os professores tendem a adotar posturas negativas em relação às avaliações externas como instrumentos de promoção de bônus de desempenho docente. Políticas de bonificação vinculadas ao desempenho nas avaliações em larga escala apresentam diversos aspectos controversos que exigem análise crítica e reflexão. A eficácia de tais políticas deve ser analisada; pois, embora sejam adotadas em diversos estados, como Ceará, São Paulo, Amazonas, Goiás, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Pernambuco, Sergipe e Tocantins, elas possuem fragilidades no que tange aos direitos e bem-estar dos docentes (Perboni, 2017).

A crítica, porém, não visa a questionar a validade ou a conveniência da implementação de uma política de bônus de desempenho, mas sim como ela está estruturada nas redes de ensino, especificamente nesse texto, na realidade do Espírito Santo. Embora apresente fragilidades, a lei de bonificação possui potencial de aprimoramento, especialmente se forem incorporados critérios adicionais que considerem as práticas e o contexto do trabalho docente.

## CONCLUSÃO

Os estudos sobre atitudes no ambiente de trabalho são importantes para compreender como os profissionais percebem e respondem aos aspectos organizacionais. Esta pesquisa analisou as atitudes dos professores da educação básica do Espírito Santo em relação às avaliações externas, problematizando os impactos das políticas educacionais do estado na vida funcional dos docentes.

A análise dos dados revelou complexidades nas atitudes dos docentes, evidenciando contradições nesses processos. Com base nos componentes cognitivos e afetivos, observou-se uma tendência de atitudes negativas, contrastando com comportamentos mais alinhados às expectativas institucionais, o que configura um quadro de dissonância cognitiva, mostrando inconsistência na estrutura interna das atitudes.

Esse fenômeno foi problematizado através das políticas educacionais da rede estadual, focadas nos resultados das avaliações externas, que orientam o trabalho docente e da comunidade escolar. O alinhamento a essas avaliações, embora seja reconhecido como importante para orientar os comportamentos dos professores e para a efetivação da política, considerando o aporte epistemológico deste estudo sobre atitudes, exige que se levem em conta também os aspectos cognitivos e afetivos dos docentes.

Os docentes tendem a concordar que as avaliações externas impactam a seleção dos conteúdos escolares. Esse impacto é evidente, principalmente, nas áreas de língua portuguesa e matemática, com base nas Orientações Curriculares do Estado do Espírito Santo. A priorização de conteúdos relacionados aos descritores dessas avaliações mostra uma centralização de determinadas disciplinas. Isso desafia a construção de um currículo mais equilibrado e a formulação de uma matriz de avaliação externa em larga escala que contemple uma diversidade de componentes curriculares.

A política de bonificação por desempenho baseada nesses resultados gera divergências entre os docentes, com tendência à discordância sobre sua eficácia. A análise da estrutura da lei de bonificação no Espírito Santo revela fragilidades, sobretudo em relação às faltas justificadas, como licenças médicas e abonos, que ocasionam descontos no bônus, apesar de essas faltas estarem asseguradas pelo estatuto dos servidores. Embora políticas de bonificação possam ser vistas como incentivo ao desempenho escolar, ajustes são necessários, considerando as condições de trabalho e os direitos docentes para maior equidade e alinhamento à legislação vigente.

Em síntese, as avaliações externas são instrumentos relevantes para gerar dados sobre o desempenho educacional, mas seu impacto real depende das políticas construídas a partir deles. As redes de ensino e comunidades escolares devem interpretar esses dados para formular políticas que garantam o direito à

educação. O estudo evidenciou fragilidades nas políticas educacionais do Espírito Santo, demandando reflexão crítica e participação ativa dos docentes na construção dessas políticas.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, R. S. de, & Costa, M. C. R. (2024). Avaliações externas no Brasil: Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). *ETS Humanitas – Revista de Ciências Humanas*, 2(2), 122-132. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11238404>
- Amaro, I. (2017). Avaliação em larga escala e trabalho docente: Da lógica eficientista à lógica contrarregulatória. *Quaestio – Revista de Estudos em Educação*, 19(2), 417-436. <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2017v19n2p417-436>
- American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA), & National Council on Measurement in Education (NCME). (2014). *The standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.
- Becher, E. L., Tomasi, F. M. A., & Justo, J. C. R. (2018). Provinha e Prova Brasil de matemática nas práticas pedagógicas dos professores de matemática. *Pesquisa em Foco*, 23(1), 59-81. [https://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA\\_EM\\_FOCO/article/view/1653](https://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO/article/view/1653)
- Borges, A. P. N. R., Almeida, S. P. N. de C. e, & Santana, K. C. L. (2021). Avaliação educacional: O Saeb, seus pressupostos, finalidades e repercussões. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2938>
- Borges, R. M., Carvalho, K. R. de, Freitas, T. M. de, Mendonça, E. A. (2022). Usos dos resultados das avaliações externas pelas secretarias de educação, gestores escolares e professores: Análise da produção científica publicada no Brasil (2008-2018). *Colloquium Humanarum*, 19(1), 16-33. <https://doi.org/10.5747/ch.2022.v19.h524>
- Brito, W. H. de, & Pedroso, F. P. (2023). Impactos de variáveis socioeconômicas no desempenho no Enem no primeiro biênio da pandemia de Covid-19. *Regae: Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, 12(21), Artigo e84069. <https://doi.org/10.5902/2318133884069>
- Brooke, N., & Cunha, M. A. de A. (2011). A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. In Fundação Victor Civita, *Estudos e Pesquisas Educacionais* (n. 2, pp. 17-79). Fundação Victor Civita. [https://fvc.org.br/wp-content/uploads/2018/04/estudos\\_e\\_pesquisas\\_educacionais\\_vol\\_2.pdf](https://fvc.org.br/wp-content/uploads/2018/04/estudos_e_pesquisas_educacionais_vol_2.pdf)
- Campos, A. C. de O., & Palma, R. C. D. da. (2023). Satisfação com a profissão docente: Reflexões iniciais com base nos questionários do Saeb 2019. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 104, Artigo e5540. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.104.5540>
- Carretero-Dios, H., & Pérez, C. (2007). Standards for the development and review of instrumental studies: Considerations about test selection in psychological research. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 863-882. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33770319.pdf>
- Castillo Arredondo, S., & Cabrerizo Diago, J. (2009). C. *Avaliação educacional e promoção escolar*. Intersaberes; Unesp.
- Cerdeira, D. G. da S. (2018). Fatores associados ao uso dos resultados de avaliações externas no contexto das políticas de responsabilização educacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 34(2), 613-634. <https://doi.org/10.21573/vol34n22018.76015>
- Cunha, R. C. O. B., Barbosa, A., & Fernandes, M. J. da S. (2015). Implicações das avaliações externas para o trabalho docente coletivo. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26(62), 386-416. <https://doi.org/10.18222/eae266203288>

- Decreto n. 2.761, de 31 de maio de 2011. (2011). Regulamenta concessão da Bonificação por Desempenho, para os profissionais em efetivo exercício, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo, instituída pela Lei Complementar n. 504, de 20 de novembro de 2009. Vitória, ES. <https://leisestaduais.com.br/es/decreto-n-2761-2011-espírito-santo-regulamenta-concessao-da-bonificacao-por-desempenho-para-os-profissionais-em-efetivo-exercicio-no-ambito-da-secretaria-de-estado-da-educacao-instituida-pela-lei-complementar-n%C2%BA-504-de-20-de-novembro-de-2009-alterado-pelo-decreto-n%C2%BA-3949-r-2016>
- Dutra, K. A. M., Negreiros, H. L., & Santos, W. dos. (2024). Statewide standardized exams and the shaping of education policies for assessment: A comparative analysis of Paebes (Brazil) and Exeims-BC (Mexico). *Education Policy Analysis Archives*, 32, 1-25. <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8454>
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publisher.
- Furtado, C. S. do V., & Magrone, E. (2015). Responsabilização em educação: Mapeando elementos. *Pesquisa e Debate em Educação*, 5(1), 62-82. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31965>
- Hair, J. F., Jr., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados* (6ª ed., A. S. Sant'Ana, Trad.). Bookman.
- Harmon-Jones, E., & Mills, J. (2019). An introduction to cognitive dissonance theory and an overview of current perspectives on the theory. In E. Harmon-Jones (Ed.), *Cognitive dissonance: Reexamining a pivotal theory in psychology* (2<sup>th</sup> ed., pp. 3-24). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000135-001>
- Katz, D., & Stotland, E. (1959). A preliminary statement to a theory of attitude structure and change. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science* (Vol. 3. Formulations of the person and the social context, pp. 423-475). McGraw-Hill.
- Leal, W. do S. F. M., & Guedes, N. C. (2024). O Saeb enquanto política de avaliação: Uma leitura a partir do ciclo de políticas. *Revista Exitus*, 14, Artigo e024070. <https://doi.org/10.24065/re.v14i1.2764>
- Lei Complementar n. 46, de 31 de janeiro de 1994. (1994). 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, ES. <https://www3.al.es.gov.br/arquivo/documents/legislacao/html/lec461994.html>
- Lei Complementar n. 504, de 23 de novembro de 2009. (2009). Institui a Bonificação por Desempenho, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação – Sedu, e dá outras providências. Vitória, ES. <https://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LEC5042009.html?identificador=320036003500310032003A004C00>
- Liell, C. C., Bayer, A., & Ledur, J. R. (2018). 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*, 20(3), 506-518. <https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.v20iss3id4124>
- Lorencini, R. R., & Nunes, M. A. da C. (2023). The evaluation program of basic education in Espírito Santo (PAEBES) and the understanding of an external evaluation system: Contributions to the teaching of Portuguese in basic education. *Research, Society and Development*, 12(3), Article e15412340568. <https://doi.org/10.33448/rsd-v12i3.40568>
- Loureiro, N. L., Soares, D. J. M., Soares, T. E. A., & Santos, W. dos. (2024). Avaliação de matemática no ensino médio do Espírito Santo: Um estudo comparativo entre Saeb e Paebes. *Revista Sergipana de Matemática e Educação Matemática*, 9(3), 284-303. <https://doi.org/10.34179/revisem.v9i3.20694>

- Lucindo, A., & Nunes, M. A. da C. (2023). The use of Paebes TRI in high school: Possibilities for a statistical analysis of the development of basic education in Espírito Santo. *Research, Society and Development*, 12(3), Article e12712340363. <https://doi.org/10.33448/rsd-v12i3.40363>
- Machado, N. Z. de S., & Godoy, E. V. (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. <https://doi.org/10.34179/revistem.v7i1.15870>
- Martins, R. M., Nogueira, P. H. S., & Sousa, A. C. de. (2021). A percepção das professoras e dos professores sobre a avaliação municipal: O caso do SMAEF. *Revista Interdisciplinar em Educação e Territorialidade – RIET*, 2(2), 368-390. <https://doi.org/10.30612/riet.v2i2.14240>
- Neiva, E. R., & Mauro, T. G. (2011). Atitudes e mudança de atitudes. In C. V. Torres, & E. R. Neiva (Orgs.), *Psicologia social: Principais temas e vertentes* (Cap. 8, pp. 171-200). Artmed. <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/2964>
- Newcomb, T. M., Turner, R. H., & Converse, P. E. (1965). *Social psychology: The study of human interaction*. Holt, Rinehart and Winston.
- Parcerisa, L., Verger, A., Pagès, M., & Browes, N. (2022). Teacher autonomy in the age of performance-based accountability: A review based on teaching profession regulatory models (2017-2020). *Education Policy Analysis Archives*, 30(100), 1-29. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6204>
- Pasquali, L. (2010). *Instrumentação psicológica: Fundamentos e práticas*. Arned.
- Perboni, F. (2017). Tendências e convergências das políticas de bonificação vinculadas às avaliações externas e em larga escala nas redes estaduais de educação. In *Anais da 38. Reunião Nacional da ANPed* (pp. 1-16). ANPed. [http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT05\\_1240.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT05_1240.pdf)
- Pimentel-Gomes, F. (1985). *Curso de estatística experimental* (12ª ed.). Livraria Nobel.
- Popham, W. J. (1999). Why standardized test scores don't measure educational quality. *Educational Leadership*, 56(6), 8-15. <https://eric.ed.gov/?id=EJ581564>
- Portaria n. 138-R, de 23 de junho de 2022. (2022). Reestrutura o Sistema Capixaba de Avaliação da Educação Básica no âmbito do Sistema de Ensino do Espírito Santo – SICAEB. Vitória, ES.
- Portaria n. 143-R, de 17 de novembro de 2009. (2009). Estabelece diretrizes para a organização curricular nas escolas estaduais para o ano letivo 2010. Vitória, ES. <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=126933>
- Portaria n. 154-R, de 17 de dezembro de 2020. (2020). Disciplina as atribuições dos profissionais que compõem a equipe técnico-pedagógica das unidades escolares públicas estaduais e dá outras providências. Vitória, ES. <https://sedu.es.gov.br/leis-portarias-decretos-e-editais/portaria-no-154-r-de-17-de-dezembro-de-2020>
- Robbins, S. P., Judge, T. A., & Sobral, F. (2010). *Comportamento organizacional: Teoria e prática no contexto brasileiro* (14ª ed., R. de C. Gomes, Trad.). Pearson.
- Rosa, A. F. M. N., & Rosistolato, R. (2024). Sugestões de apropriação e uso de resultados de avaliação em larga escala na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. In *Anais da 12. Reunião da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave)* (pp. 1-6). Abave. <https://static.even3.com/anais/658054.pdf?v=639011692982178983>
- Rosenberg, M. J., & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. In M. J. Rosenberg, C. I. Hovland, W. J. McGuire, R. P. Abelson, & J. W. Brehm (Eds.), *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components* (pp. 1-14). Yale University Press.

- Sales, K. M. G., & Fialho, L. M. F. (2020). Percepção dos professores sobre as avaliações externas na educação básica no Ceará. *Inovação & Tecnologia Social*, 2(5), 106-118. <https://doi.org/10.47455/2675-0090.2020.2.5.4858>
- Schneider, M. P., & Ribeiro, E. R. de O. (2020). Contornos do Estado Avaliador no Brasil. *Estudos em Avaliação Educacional*, 31(78), 723-741. <https://doi.org/10.18222/ea.v31i78.7096>
- Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo. (2023). *Orientações Curriculares 2023 de Língua Portuguesa: Ensino médio – 1º trimestre*. Sedu. <https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/orientacoes-curriculares-2023/>
- Soares, D. J. M., Prado, W. C., Soares, T. E. A., & Santos, W. dos. (2024). Construct validity and reliability of the scale of attitudes towards external assessments applied on a large scale. *Paidéia*, 34, Article e3410. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3410>
- Soares, D. J. M., Soares, T. E. A., & Santos, W. dos. (2022a). Análise do indicador de desenvolvimento das escolas estaduais do Espírito Santo. *Educação & Sociedade*, 43, Artigo e256722. <https://doi.org/10.1590/ES.256722>
- Soares, D. J. M., Soares, T. E. A., & Santos, W. dos. (2022b). 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*, 17(3), 1806-1818. <https://doi.org/10.21723/riaae.v17i3.16191>
- Soares, T. E. A., Soares, D. J. M., & Santos, W. dos. (2021a). Medidas de tendência central: Análise da qualidade das questões do Enem de 2016 a 2018. *Jornal Internacional de Estudo em Educação em Matemática*, 14(1), 119-128. <https://jjeem.pgsscogna.com.br/jjeem/article/view/7979>
- Soares, T. E. A., Soares, D. J. M., & Santos, W. dos. (2021b). Sistema de Avaliação da Educação Básica: Revisão sistemática da literatura. *Estudos em Avaliação Educacional*, 32, Artigo e07839. <https://doi.org/10.18222/ea.v32.7839>
- Sousa, S. Z., & Oliveira, R. P. de. (2010). Sistemas estaduais de avaliação: Uso dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, 40(141), 793-822. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300007>
- Vasconcellos, C. C. M. da C., & Maurício, L. V. (2018). Sistema de Avaliação da Educação de Niterói: A percepção de professores no contexto da prática. *Revista Teias*, 19(54), 193-208. <https://doi.org/10.12957/teias.2018.36206>
- Vizzotto, P. A. (2024). Qualidade dos itens de Ciências da Natureza do Enem: Panorama de 2009 a 2022. *Estudos em Avaliação Educacional*, 35, Artigo e10972. <https://doi.org/10.18222/ea.v35.10972>

**NOTA:** As contribuições de cada autor para o desenvolvimento deste artigo foram as seguintes: Wallacy Campos Prado – conceitualização; análise de dados; pesquisa; metodologia; *design* da apresentação de dados; redação do manuscrito original. Denilson Junio Marques Soares – curadoria e análise de dados; metodologia. Silvana Ventorim – supervisão; redação: revisão e aprovação da versão final do trabalho. Wagner dos Santos – supervisão; validação de dados; redação: revisão e aprovação da versão final do trabalho.