



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

# PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

ÁREA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA  
MATEMÁTICA E SEUS FUNDAMENTOS FILOSÓFICO-CIENTÍFICOS

**AVALIAÇÕES EXTERNAS: OLHARES DE PROFESSORES  
QUE ENSINAM MATEMÁTICA**

BRENA CRISTINA STURION

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS

RIO CLARO – SP

2024

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“Júlio de Mesquita Filho”  
Instituto de Geociências e Ciências Exatas  
Câmpus de Rio Claro

BRENA CRISTINA STURION

AVALIAÇÕES EXTERNAS: OLHARES DE PROFESSORES QUE ENSINAM  
MATEMÁTICA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Paula dos Santos Malheiros.

Rio Claro – SP

2024

S935a Sturion, Brena Cristina  
Avaliações externas : olhares de professores que ensinam matemática / Brena Cristina Sturion. -- Rio Claro, 2024  
147 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro  
Orientadora: Ana Paula dos Santos Malheiros

1. professores de matemática. 2. avaliações externas. 3. índice de desenvolvimento. 4. IDESP. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“Júlio de Mesquita Filho”  
Instituto de Geociências e Ciências Exatas  
Câmpus de Rio Claro

BRENA CRISTINA STURION

AVALIAÇÕES EXTERNAS: OLHARES DE PROFESSORES QUE ENSINAM  
MATEMÁTICA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

Comissão Examinadora:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Paula dos Santos Malheiros  
(IGCE/UNESP/Rio Claro, SP) – Orientadora

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andréia Lunkes Conrado  
(IGCE/UNESP/Rio Claro, SP)

Prof. Dr. Bruno Damien da Costa Paes Jürgensen  
(IF Sudeste MG/Santos Dumont, MG)

Conceito: Aprovado

Rio Claro – SP, 21 de dezembro de 2023.

*À todas as mulheres da minha vida. Às que me  
viram nascer, crescer e que ajudaram, à sua maneira, na  
formação da mulher que sou hoje.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus por sempre me amparar e me devolver aquilo que jogo ao universo.

Também agradeço a mim mesma e à todas as minhas versões, desde meu primeiro passo em uma Universidade. Sou e serei grata por conseguir vencer os obstáculos encontrados e concluir este texto, juntamente com todo o processo que o envolve.

Não teria como continuar estes agradecimentos sem falar de minha família. Agradeço imensa e eternamente Sandra Tegon, minha mãe, que sempre está cheia de afeto para dar, e Heitor Sturion, meu irmão, que em seus momentos de conselheiro já me levantou muito nos momentos difíceis. Também, quero agradecer à Mariana Belluzzo por estar ao meu lado na parte mais complicada da dissertação, seu final. Eu amo muito vocês e sei que sabem disso. Vocês são a minha casa e meu porto seguro.

Agora, quero agradecer aos meus pilares em Piracicaba: Antônio Vieira, Gabriel e Matheus Benati, Jack Molina e Bruna Capeleti, muito obrigada por estarem comigo em todos os momentos, mesmo quando não podiam estar fisicamente presentes. Eu amo vocês e os carrego comigo para onde for.

Aos ícones encontrados em Rio Claro, quero agradecer ao Lucas Mazzi por todas as conversas, conselhos, risadas e pelos inúmeros convites para um café no meio do dia. Ao William Scanapieco por me aturar durante esses dois anos no quarto ao lado. À Franciele Teixeira por ser minha dupla para exercícios físicos e minha confidente. Ao Fábio Menecucci por, além de ser uma pessoa muito importante em minha vida, elaborar algumas das figuras usadas neste texto. À Ana Carolina Rangel, Maiéli Crestani e Rafaela Afonso, por serem companhias incríveis.

À minha querida orientadora, Ana Paula dos Santos Malheiros. Foi um prazer imenso compartilhar esta pesquisa e aprender cada dia mais com você. Muito obrigada por confiar em mim e ter embarcado nessa jornada comigo.

Agradeço ao meu grupo de pesquisa, o DIEEM, integrantes atuais e ex-integrantes que de alguma forma me auxiliaram significativamente nas ideias deste trabalho, compartilhando as dificuldades e alegrias da vida de pesquisador. Em particular, gostaria de agradecer à Juliana Çar Stal, Priscila Oliveira e Andrei Hartmann por expandirem as relações acadêmicas, tornando-nos amigos, e à Régis Forner, pela troca que me auxiliou muito no processo da pesquisa.

Ainda que tenha tido uma proximidade maior com algumas pessoas, preciso agradecer também aos colegas do PPGEM que, a sua maneira, me influenciaram ou auxiliaram no desenvolvimento desta dissertação.

À professora Dr.<sup>a</sup> Andréia Lunkes Conrado e ao professor Dr. Bruno Damien da Costa Paes Jürgensen, agradeço pela disponibilidade e atenção cuidadosa dedicadas a este trabalho.

Aos secretários das escolas que me orientaram com extrema paciência e cordialidade. Aos coordenadores e diretores das instituições selecionadas que me permitiram realizar minhas conversas com os professores nos espaços da escola e que foram muito receptivos e dispostos comigo e com minha pesquisa. Em especial, quero agradecer aos professores que embarcaram neste estudo e que estiveram dispostos a me ceder uma entrevista e abertos a me contarem suas experiências.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação Matemática (PPGEM) e aos professores: Lucas Mazzi, Heloísa da Silva, Rúbia Barcelos Amaral Schio, Marcus Vinicius Maltempi e Rosa Monteiro, aprendi muito mais que conteúdos em suas disciplinas, foram momentos que levarei com carinho.

E por último, mas não menos importante, à Inajara que me salvou burocraticamente em vários momentos.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) - código de financiamento 001.

## RESUMO

Desde meados do século passado é possível perceber que práticas do setor empresarial estão cada vez mais presentes nos sistemas de Educação pública. Com isso, vemos um fomento à competitividade, à concorrência e à comparação entre escolas e professores, dado que tais práticas acarretariam uma melhora da qualidade educacional. Nesse cenário, as Avaliações Externas são elaboradas e implementadas como meio para obter dados a partir de provas padronizadas para toda uma região. Desse modo, esse tipo de Avaliação é aplicado aos estudantes de determinado nível escolar, porém são idealizadas por pessoas externas ao ambiente escolar, assim, avaliador e avaliado não estão no mesmo espaço do sistema de ensino. Nacionalmente, essas Avaliações se consolidaram com o surgimento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A partir desse marco, os estados brasileiros iniciaram a criação de seus próprios testes padronizados. Em São Paulo, local de realização deste estudo, o início dessas provas se deu com a instauração do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), em 1996, que, historicamente, têm Matemática e Língua Portuguesa como as componentes curriculares mais cobradas. Assim, com esta pesquisa, tivemos o objetivo de investigar quais as compreensões que professores que ensinam Matemática no 7º ou 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, na cidade de Rio Claro–SP, possuem acerca das Avaliações Externas. Para isso, adotamos uma abordagem qualitativa de pesquisa, tendo como meio para a composição dos dados a realização de entrevistas semiestruturadas com dez professores que ensinavam Matemática na rede estadual de Rio Claro. Realizamos um processo de organização e refinamento das falas dos docentes, inspirado em quatro etapas de análise de dados: compilar, decompor, recompor e interpretar. Assim, compreendemos que o ponto de vista que eles apresentam se divide em três relações: entre Avaliações Externas e professores, estudantes e escola. Dessa forma, conseguimos compreender que essas Avaliações ferem a autonomia docente em seu planejamento, execução e avaliação e colocam nos ombros dos professores a responsabilidade total pelo processo formativo dos estudantes. Como isso se torna um fardo muito pesado, os docentes transferem parte da culpabilidade imposta a eles para os alunos. Ainda, os professores ressaltam que as Avaliações Externas são propostas por seus idealizadores de maneira que a escola não possui estrutura física e organizacional para suportar sua realização, especialmente no caso da aplicação totalmente digital. Além disso, compreendemos que os docentes reconhecem que as Avaliações são elaboradas para aferir o desempenho dos estudantes e, conseqüentemente, avaliar o seu trabalho. Por isso, ressaltam o quanto essas provas ignoram o contexto escolar, mesmo se propondo a avaliá-lo. Por fim, os professores conjecturam propostas de que as avaliações internas à escola façam parte dos cálculos dos indicadores provindos das Avaliações.

**Palavras-chave:** Professor de Matemática; Avaliações em Larga Escala; Índice de Desempenho; IDESP.

## ABSTRACT

Since the mid-20th century, it has been possible to observe that practices from the business sector are increasingly present in public education systems. As a result, we see a promotion of competitiveness, competition, and comparison between schools and teachers, as these practices are expected to lead to an improvement in educational quality. In this scenario, External Assessments are developed and implemented as a means to obtain data from standardized tests for an entire region. Thus, this type of assessment is applied to students at a certain school level but is designed by individuals external to the school environment; therefore, the evaluator and the evaluated are not in the same space of the education system. Nationally, these assessments were consolidated with the emergence of the Basic Education Assessment System (SAEB), and since then, Brazilian states have started creating their own standardized tests. In São Paulo, the location of this study, the beginning of these exams occurred with the establishment of the São Paulo State School Performance Assessment System (SARESP) in 1996, which historically emphasizes Mathematics and Portuguese as the most assessed curricular components. With this research, we aimed to investigate the understandings that teachers who teach Mathematics in the 7th or 9th year of Elementary School – Final Years, in the city of Rio Claro – SP, have about External Assessments. For this, we adopted a qualitative research approach, using semi-structured interviews with ten teachers who taught Mathematics in the state school system of Rio Claro. Then, we organized and narrowed down the teachers' statements, inspired by four stages of data analysis: compiling, decomposing, recomposing, and interpreting. Thus, we understand that the perspective they present is divided into three relationships: between External Assessments and teachers, students, and the school. In this way, we can understand that these assessments undermine teachers' autonomy in their planning, execution, and evaluation; they place on teachers the total responsibility for the students' formative process, and as this becomes a very heavy burden, teachers transfer part of the imposed blame to the students. Additionally, teachers emphasize that External Assessments are proposed by their creators in a way that the school does not have the physical and organizational structure to support their implementation, such as their fully digital application. Also, we understand that teachers recognize that the assessments are intended to assess students' performance and, consequently, their work. Therefore, they highlight how these tests ignore the school context, even though they claim to evaluate it. Finally, teachers suggest proposals that internal school assessments be part of the calculations of the indicators derived from the External Assessments.

**Keywords:** Mathematics Teacher; Large-Scale Assessments; Performance Index; IDESP.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Principais mudanças do SARESP (1996-2022).....	35
Figura 2 - Informativo sobre a Prova Paulista.....	40
Figura 3 - Região sob jurisdição da Diretoria de Ensino de Limeira .....	51
Figura 4 - Exemplo de Destaque nas Transcrições.....	62
Figura 5 - Exemplo de organização dos dados na planilha .....	63
Figura 6 - Planilha dos comentários dos trechos .....	65
Figura 7 - Planilha dos comentários dos trechos (colorida) .....	66
Figura 8 - Convergências dos trechos destacados (representados pelos comentários).....	67
Figura 9 - Categorias e temáticas .....	69
Figura 10 - E-mail à Seduc-SP .....	130
Figura 11 - E-mail às escolas.....	131
Figura 12 - Devolutiva Seduc-SP (e-mail) .....	137
Figura 13 - Primeira tentativa ao SIC - parte 1/3 .....	138
Figura 14 - Primeira tentativa ao SIC - parte 2/3 .....	138
Figura 15 - Primeira tentativa ao SIC - parte 3/3 .....	140
Figura 16 - Segunda tentativa ao SIC - parte 1/3 .....	141
Figura 17 - Segunda tentativa ao SIC - parte 2/3 .....	142
Figura 18 - Segunda tentativa ao SIC - parte 3/3 .....	143
Figura 19 - Parecer CEP - parte 1/4.....	144
Figura 20 - Parecer CEP - parte 2/4.....	145
Figura 21 - Parecer CEP - parte 3/4.....	146
Figura 22 - Parecer CEP - parte 4/4.....	147

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização da busca inicial .....	44
Quadro 2 - Pesquisas sobre Avaliações Externas realizadas com professores que ensinam Matemática .....	44
Quadro 3 - Escolas de Rio Claro vinculadas à Seduc-SP.....	52
Quadro 4 - Participantes da Pesquisa .....	56
Quadro 5 - Descrição das Entrevistas.....	59

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AAP – Avaliação de Aprendizagem em Processo
- ADE – Avaliação Diagnóstica de Entrada
- AI – Avaliação Institucional
- ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
- ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
- BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- BM – Banco Mundial
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- BR – Bonificação por Resultados
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CAEd/UFJF – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
- CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
- CGEB – Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
- CIMA – Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional]
- CMSP – Centro de Mídias da Educação de São Paulo
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- EM – Educação Matemática
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- GIAPP – Grupo Técnico de Indicadores e Avaliação de Políticas Públicas
- IC – Iniciação Científica
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LLECE – Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação
- MMR – Método de Melhoria de Resultados
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OREALC – Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe

PEI – Programa Ensino Integral

PET – Programa de Educação Tutorial

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNA – Política Nacional de Alfabetização

PPGEM – Programa de Pós-graduação em Educação Matemática, UNESP de Rio Claro

PQE – Programa de Qualidade da Escola

PROFMAT – Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional

SABR – Serviço de Apoio à Bonificação por Resultados

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SD – Sequências Digitais

Seduc-SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SIC – Serviço de Informação ao Cidadão

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TPE – Todos Pela Educação

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

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

## SUMÁRIO

<b>CARTA DE ABERTURA .....</b>	<b>15</b>
<b>1 SITUANDO A PESQUISA .....</b>	<b>24</b>
1.1 Um Breve Olhar Sobre a Ascensão das Avaliações Externas .....	24
1.2 O Sistema Nacional de Avaliação .....	27
1.3 As Avaliações Externas de São Paulo.....	30
1.3.1 Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.....	31
1.3.2 A Avaliação da Aprendizagem em Processo, a Avaliação Diagnóstica de Entrada e as Sequências Digitais .....	36
1.4 O Caminho para o Objetivo da Pesquisa.....	41
1.5 Uma Caminhada por Outras Pesquisas .....	43
<b>2 METODOLOGIA .....</b>	<b>48</b>
2.1 Abordagem Qualitativa .....	48
2.1.1 Em Busca da Pergunta .....	49
2.2 Como chegamos aos professores entrevistados .....	50
2.2.1 Professores Participantes da Pesquisa .....	55
2.3 Composição dos Dados .....	57
2.4 Análise de Dados .....	60
<b>3 CONSEQUÊNCIAS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO TRABALHO DOCENTE: OS OLHARES DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA ..</b>	<b>71</b>
<b>4 COMO PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA OLHAM PARA A RELAÇÃO ENTRE ESTUDANTES E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS .....</b>	<b>87</b>
<b>5 A ESCOLA E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS: COMO OS PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA OLHAM PARA ESSA RELAÇÃO .....</b>	<b>95</b>
<b>CARTA FINAL .....</b>	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>121</b>
<b>APÊNDICE A – E-MAIL ENVIADO À SEDUC-SP .....</b>	<b>130</b>
<b>APÊNDICE B – E-MAIL ENVIADO ÀS ESCOLAS .....</b>	<b>131</b>

<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA.....</b>	<b>132</b>
<b>APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>134</b>
<b>ANEXO A – E-MAIL DE DEVOLUTIVA DA SEDUC-SP .....</b>	<b>137</b>
<b>ANEXO B – PRIMEIRA TENTATIVA SIC SEDUC-SP .....</b>	<b>138</b>
<b>ANEXO C – SEGUNDA TENTATIVA SIC SEDUC-SP .....</b>	<b>141</b>
<b>ANEXO D - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....</b>	<b>144</b>

## CARTA DE ABERTURA

Rio Claro, 21 de junho de 2023

Minha amada Tinês<sup>1</sup>,

Me desculpe, sei que estas palavras deveriam ter sido enviadas muito antes para você. Hoje estou na sala de estudos dos alunos da pós-graduação, no Departamento de Matemática, escrevendo aquela dissertação do mestrado que a senhora ficou tão feliz quando descobriu que entrei. A sala está vazia, como normalmente fica nesse horário da manhã, por volta de 09h30 de uma quarta-feira. O cômodo é espaçoso e bom para estudar ao som de algumas músicas instrumentais. Você gostaria de fazer crochê aqui enquanto vê algum vídeo no celular.

Já quero te avisar que esta carta estará recheada de notas de rodapé. Isso porque quero te contar detalhes, conexões que fiz e faço entre o que penso e o que leio. Coloco notas para que, se despertar sua curiosidade, possa ler também alguns dos textos.

Não me recordo se você chegou a conhecer a UNESP, provavelmente, sim, e ainda acredito que tenha vindo caminhar por entre as árvores do campus, enquanto morou na cidade que você gostava tanto. Temos isso em comum, um carinho por Rio Claro.

Você se lembra de quando mudei para cá, ainda em 2017, ao ingressar na graduação em Matemática? Eu me recordo do sentimento de estar perdida e de como amava quando a senhora vinha no carro conosco, contando todos os melhores pontos e caminhos da cidade. Lembro também que meu primeiro ano de graduação não foi um dos melhores, muitas novidades para uma adolescente de 17 anos. Nova cidade, nova dinâmica de estudos e mais alguns percalços pessoais que não vêm ao caso para esta

---

<sup>1</sup> Maria Inês Danelon, minha amada tia avó.

carta. Apesar de tudo, ao final de 2017, as disciplinas haviam acabado, eu começava a me identificar com a Licenciatura e ingressei no Programa de Educação Tutorial (PET<sup>2</sup>) do curso de Matemática, como bolsista. O ano havia sido desafiador e com boas recompensas.

Como a mais nova petiana – como chamávamos os integrantes dos grupos PET – eu precisava trabalhar com os três pilares que regem o Programa: o ensino, a pesquisa e a extensão. Então, em 2018, realizei minha primeira Iniciação Científica (IC) para cumprir a parte da “pesquisa”. Sob orientação da professora Rúbia<sup>3</sup>, investiguei quais eram as diferentes abordagens exploradas no desenvolvimento de conceitos de Área e Volume em Livros Didáticos de Matemática. Esse, Mariá, foi o meu primeiro estudo na área de Educação Matemática.

O movimento de pesquisar me encantou. Mesmo sendo minha primeira experiência com esse tipo de estudo, não vou me aprofundar muito nessa IC, já que não segui trabalhando com Livros Didáticos de Matemática. Abrindo um parêntese aqui, eu usarei muitas siglas, tudo bem, tia? Estou avisando para a senhora não se perder.

No ano seguinte, em 2019, eu continuava no PET e precisava de um novo tema para uma IC. Conversando com Rúbia, ela me aconselhou a ir para outras áreas além da Educação Matemática, para experimentar outros ambientes, e assim eu fiz. Quando estava a um passo de começar uma pesquisa em Matemática Aplicada, Rúbia me contou estar interessada em trabalhar com os erros que os estudantes cometiam nas Avaliações de Aprendizagem em Processo (AAP), uma avaliação estadual aplicada às escolas públicas do estado de São Paulo. Então, tia, não teve escapatória, eu me senti instigada com esse

---

<sup>2</sup> (PET-Ministério da Educação, 2018; PET Matemática CLARO, 2023).

<sup>3</sup> Rúbia Barcelos Amaral, Professora Livre-Docente do Departamento de Matemática da UNESP-Rio Claro-SP, e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática-PPGEM.

tema, desisti de sair da área de pesquisa em Educação Matemática e nos embrenhamos, Rúbia e eu, nesse novo estudo.

Como nada é tão simples quanto parece, nós demoramos muito para conseguir os dados que precisávamos para que o trabalho, inicialmente previsto, fosse desenvolvido, e isso acabou mudando nosso percurso. A professora Rúbia tinha contato com a coordenação de uma escola estadual de Rio Claro que concordou em nos disponibilizar as provas respondidas pelos estudantes para que analisássemos as linhas de raciocínio que eles utilizavam ao resolver esses exercícios. Porém, o que nos foi enviado foram as tabelas de devolutiva do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), que eram enviadas às escolas.

Assim, começou minha inserção de maneira consciente na temática das Avaliações Externas. Estas, tia, são Avaliações aplicadas aos estudantes de uma determinada faixa etária, porém elaboradas fora das escolas. Dois exemplos que aconteciam aqui, no estado de São Paulo, são a AAP e o SARESP. Digo "de maneira consciente", pois esse tipo de Avaliação me causa incômodo desde quando eu era estudante da Educação Básica. Como a senhora sabe, sempre estudei em escolas públicas, e essas provas foram aplicadas, ano após ano, às turmas em que eu estava. Lembro-me de não ver sentido em resolver provas que não eram feitas pelos meus professores, principalmente porque me lembro de uma professora de Matemática trazer uma das correções para a sala de aula e dizer algo como: "vocês responderam uma questão errada e eles me dizem que vocês não sabem função, eu sei o que meus alunos sabem ou não". O SARESP eu ainda entendia que era importante para alguma nota que a escola recebia, pois me contaram isso. Porém, me recordo da primeira vez que realizei a AAP, não "entrava na minha cabeça" o porquê de a estar resolvendo e, além disso, foi a partir dessa prova que a fala da professora foi dita, o que me marcou bastante.

Voltando à Iniciação Científica, ela acabou sendo dividida em duas partes, uma na qual estudamos o SARESP e outra com o olhar voltado à AAP. A partir de muitas tabelas de devolutiva, Rúbia e eu visamos interpretar os dados enviados às escolas com os resultados das provas do SARESP. Também, após conseguirmos os materiais que pedimos inicialmente, fizemos uma análise dos erros mais cometidos em Geometria nas provas da AAP. No decorrer dessa IC tive uma orientação que não poderia deixar de citar para a senhora. Perovano<sup>4</sup> me apresentou, de maneira mais profunda, o ambiente das Avaliações Externas e me incentivou a continuar estudando sobre elas, por entender, antes de mim mesma, meu apreço pela temática.

Com essa pesquisa, orientada por Rúbia e Perovano, compreendi que não havia relação direta entre o documento que regia a elaboração do SARESP e o que era devolvido às escolas, dificultando a interpretação desses dados e estimulando sua não utilização. Como estava cada vez mais interessada pelas Avaliações Externas, decidi que minha próxima IC seria, também, sobre esse tema, porém junto ao Departamento de Educação, do campus de Rio Claro. Como eu estava entrando em meu último ano de graduação, essa seria, conseqüentemente, minha última IC.

Busquei por professores que trabalhavam com a temática e encontrei a professora Regiane<sup>5</sup>. Depois de algumas reuniões, ela aceitou me orientar e decidimos pesquisar sobre o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Assim, o objetivo que tínhamos com essa IC era caracterizar o PISA e buscar possíveis relações entre ele e Avaliações Externas brasileiras, a partir de trabalhos já feitos e publicados.

---

<sup>4</sup> Ana Paula Perovano, professora Assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus de Vitória da Conquista e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática-PPGEM na época.

<sup>5</sup> Regiane Helena Bertagna, docente no Departamento de Educação na UNESP-Rio Claro-SP e no Programa de Pós-graduação em Educação UNESP-Rio Claro-SP.

Todo esse movimento aconteceu em 2020, ano em que se iniciou a pandemia de COVID-19. Logo, tanto a graduação quanto a Iniciação tiveram que migrar para ambientes digitais. Como a senhora deve se lembrar, 2020 nos colocou em situações incomuns para aquele momento, tivemos que nos isolar e o clima era de muitas incertezas, a UNESP interrompeu seu funcionamento por um determinado tempo e a oficialização da IC demorou alguns meses. No final, a pesquisa teve que ser cancelada e não conseguimos terminar o que planejamos, já que priorizei finalizar a minha graduação. Mesmo com obstáculos, a realização desse estudo me permitiu compreender que o PISA colocava o professor como um executor de mecanismos para equalizar as desigualdades no desempenho dos estudantes nessa prova, podendo o culpabilizar caso a meta estabelecida não fosse alcançada.

Por mais que amasse o tema dessa última IC, e ainda amo, faltava algo, ela não dialogava com a Matemática ou, pelo menos, não víamos como poderia ocorrer essa sinergia. Me lembro de uma fala de Regiane para mim, "você não pode ignorar a sua especificidade, ser matemática" e essa frase ficou na minha mente por muito tempo.

Então, Tinês, essas pesquisas que fiz na graduação me levaram a um lugar de questionamentos, "como é a visão dos professores sobre essas Avaliações?", "porque elas são propostas?" e "como lidar com elas, sendo eu, uma professora de Matemática?". Confesso que, hoje, há tantas questões diferentes dessas que rodeiam a minha mente, porém, na época, lembro de não querer buscar explicações em trabalhos já realizados, leis ou outros documentos, eu queria escutar os professores. Então, uma vontade plantada logo na minha primeira IC, e alimentada pela fala de Regiane, ressurgiu: fazer um mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação Matemática (PPGEM) da UNESP-Rio Claro. Me inscrevi, passei

pelo processo seletivo e consegui ingressar no mestrado em janeiro de 2022.

Mariá, eu iria falar com os professores sobre Avaliações Externas e isso me deixava, e me deixa, radiante. O projeto que deu origem as páginas que você lerá começou sendo guiado pela vontade de encontrar reflexões sobre uma pergunta: “Como professores de Matemática de Rio Claro compreendem as Avaliações em larga escala em sua prática docente?”<sup>6</sup>. A partir desse direcionamento, entrevistei 10 professores que ensinam Matemática em Rio Claro e construí essa dissertação.

Aliás, me desculpe por não pontuar isso antes, espero que não tenha se assustado com as primeiras palavras de um trabalho acadêmico começarem com uma carta, sei que não é comum. Escolhi começar meu trabalho de um modo que eu me sentiria atraída para lê-lo por inteiro e de uma maneira em que pudesse me expressar sem as amarras de uma escrita totalmente formal. Com certeza não sou a primeira, nem a última, a fazer escritas diferentes e sei que ao começar com uma carta estou me arriscando. Entretanto, um autor que li por esses dias coloca que se ficarmos evitando os riscos, estamos negando a possibilidade de fazermos algo significativo para nós e para os outros<sup>7</sup>. Esse mesmo autor descreve que a escrita de um trabalho acadêmico é, para além da divulgação de resultados, um modo de se expressar e eu não saberia me expressar melhor do que por uma carta.

Ao entender minhas características de escrita, percebo o que Beatriz e Celi quiseram dizer ao proporem uma reinvenção da maneira de se fazer pesquisa na área de Educação Matemática<sup>8</sup>. Tia, elas trazem a noção de insubordinação criativa, de não se prender aos parâmetros já estabelecidos, no meu caso, não me restringir aos padrões comuns de escrita

---

<sup>6</sup> Essa pergunta de pesquisa não se manteve e a mudança será abordada na seção “Metodologia”.

<sup>7</sup> (Nóvoa, 2015)

<sup>8</sup> (D’Ambrósio; Lopes, 2015)

acadêmica. A partir da leitura do que elas trazem, pude estabelecer que gostaria de começar minha dissertação com um diálogo explícito.

Para continuar mostrando que a ideia de escritas diferentes não é nada novo, um professor que usava cartas para expressar suas reflexões é Paulo Freire. E, a partir do modo como ele via as cartas é que coloquei o "diálogo explícito" algumas linhas acima. Para ele, esse instrumento de escrita pede um pensar sobre o que alguém diz e, uma carta, pede por respostas, criando-se um diálogo<sup>9</sup>, mesmo que a devolutiva não chegue às minhas mãos. Muitos trabalhos de Freire foram escritos dessa forma, como o livro "Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar<sup>10</sup>".

Também, quando outros estudiosos falam sobre como Freire via as cartas, eles ressaltam que elas possuem uma característica profundamente pedagógica, por isso, não te escrevo esta carta de maneira ingênua, Mariá. A escrevo com a intenção de apresentar minha trajetória e a dissertação de modo próximo de quem a lê. Até, porque, escrevemos cartas para quem nos toca afetuosamente e com quem gostaríamos de estabelecer um compromisso de troca e de reflexões sobre o que é dito<sup>11</sup>.

E, para não haver enganos, não é porque a escrita não está colocada nos parâmetros ditos de um texto acadêmico que não haja rigorosidade no que escrevo. Se me permite, farei a inclusão de um trecho que li sobre como Freire via o uso de cartas. Para ele elas "tomam uma dimensão fortemente marcada pelo compromisso com um diálogo que construa, de forma sistemática, mas agradavelmente humana, a reflexão rigorosa acerca das questões da Educação"<sup>12</sup>.

---

<sup>9</sup> (Vieira, 2008)

<sup>10</sup> (Freire, 2015)

<sup>11</sup> (Vieira, 2008)

<sup>12</sup> (Vieira, 2008, p. 65)

E é esse meu objetivo, falar sobre Avaliações Externas e toda a minha jornada percorrida de maneira afetuosa, por isso essa forma de escrita aparecerá em dois momentos neste trabalho. Assim, apresentarei uma dissertação híbrida, em que inicio com a sua carta, migro para uma escrita em estilo acadêmico e, ao final do texto, retorno com outra carta. Quero ressaltar que os momentos diferenciados desta dissertação são inspirados no trabalho de Jonson<sup>13</sup>, que por sua vez se inspirou nas cartas escritas por Paulo Freire.

Acabei de perceber que falei de diálogo e não te expliquei o que entendo dele e o porquê dele me ser tão importante. Não vejo o diálogo como uma simples conversa e, novamente, a partir do que Paulo Freire escreve, entendo que ele é uma troca em que há espaço para escutar, compreender e falar sobre o que foi escutado. Essa relação não é de um PARA outro, mas de um COM o outro. Assim, todos que estão nesse lugar em que há diálogo aprendem e se transformam a partir desse movimento.

Então, respeitando os diferentes saberes dos professores que entrevistei, apresento a fala deles em um diálogo com as diferentes leituras que fiz e que se aproximam do que eles me contaram. Assim, o que trago para sua leitura são os temas, em sua integridade, sendo discutidos na mesma seção, construindo um diálogo entre os professores, outros autores e minhas reflexões com a intenção de não elencar quem tem o “melhor” saber, mas de criar uma colaboração entre todos. Dessa forma, como me influenciei por alguém para trazer as cartas, me inspiro no trabalho de Régis<sup>14</sup> para os diálogos que proponho nessas seções.

A dissertação terá sete partes, contando com esta carta, em que você pode entender como foi minha jornada antes do mestrado e como serão as próximas páginas desta escrita. Na segunda seção, “Situando a pesquisa”, mostro uma síntese de

---

<sup>13</sup> (Silva, 2020)

<sup>14</sup> (Forner, 2018)

como se deu a ascensão das Avaliações Externas na Educação. Também, descrevo o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Avaliação nacional brasileira, e as Avaliações que ocorrem nas escolas do estado de São Paulo. Por fim, exponho o objetivo que tenho com essa pesquisa, e apresento outras pesquisas que trabalham com esse tema e com professores que ensinam Matemática.

A terceira seção, "Metodologia", é na qual traço os caminhos tomados para a realização do estudo. Mostro como cheguei aos professores e como foram nossas entrevistas. Ainda, apresento o modo pelo qual trabalhei com as falas deles, buscando aproximações que resultaram em três grandes temas sobre como os docentes compreendem as Avaliações Externas em relação a eles, aos estudantes e à escola.

Nas três seções seguintes discuto, separadamente, sobre como os professores percebem a relação deles, dos alunos e da escola com as Avaliações Externas. Por fim, tia, apresento uma última carta, essa não será endereçada a você, mas a outra pessoa que também é importante para mim. Nela, conto sobre minhas considerações depois de todo o trabalho realizado.

Adoraria que você estivesse aqui, comigo, vendo tudo isso que está acontecendo. Mas, ao mesmo tempo, sei que assiste a tudo, torcendo, como sempre fez. Foi extremamente agradável retomar minha trajetória até aqui e entender, ao te contar, que essa temática me rodeia há muito tempo. Espero que sua jornada pelos caminhos, ora abertos e tortuosos, desta dissertação seja tão prazerosa quanto nossas tardes na sorveteria da esquina de sua casa.

Com muito afeto,  
Brena Cristina Sturion

## 1 SITUANDO A PESQUISA

Nessa seção mencionamos como as Avaliações Externas<sup>15</sup> foram consolidadas no sistema educacional internacional e nacional. Apresentamos como esse tipo de Avaliação<sup>16</sup> se estabeleceu no Brasil, a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e no estado de São Paulo, principalmente com o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Depois, mostramos o objetivo que guia esta pesquisa e um estudo acerca de trabalhos que versam sobre Avaliações Externas no contexto da Educação Matemática.

### 1.1 Um Breve Olhar Sobre a Ascensão das Avaliações Externas

A ideia de se pensar formas de mensuração sobre a Educação sistêmica de determinada região não é recente. Segundo Carvalho (2009), o início desses estudos data dos anos de 1950 com as primeiras pesquisas internacionais caracterizadas por medir e comparar o ensino ao nível regional (como de um país, por exemplo), em uma determinada faixa etária, entre outros critérios. Tais estudos foram estimulados por órgãos multilaterais, como o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), já que existia uma demanda por dados sobre o rendimento escolar, principalmente dos países ditos em desenvolvimento (Carvalho, 2009). Assim, começaram a surgir instrumentos que permitiam a obtenção de tais informações.

Todavia, a ascensão dos testes padronizados ocorre nas décadas posteriores, como consequência de outro movimento, o desenvolvimento econômico. Ao fazer uma retomada histórica dos sistemas econômicos e sociais que vigoraram no mundo capitalista<sup>17</sup> desde a Primeira Guerra Mundial (1914–1918), Menecucci (2023) ressalta que nos anos de 1970, a política do Estado de Bem-Estar Social, vigente até o momento, se vê esgotada. Seu propósito era de que o Estado intervisse na economia, fizesse algumas concessões, como a implementação de direitos trabalhistas, para evitar crises e estimular seu desenvolvimento. Mesmo parecendo que ela prezava pelas pessoas, o autor ressalta que seu intuito era o de salvar o mercado (Menecucci, 2023).

---

<sup>15</sup> Neste texto, entenderemos como sinônimos as expressões “avaliações em larga escala”, “avaliações externas” e “avaliações de redes de ensino”. Entretanto, adotaremos Avaliações Externas para explicitar o caráter externo a escola que essas Avaliações possuem.

<sup>16</sup> Neste texto, “Avaliação” com a inicial maiúscula, representará “Avaliação Externa”.

<sup>17</sup> Para o autor, o capitalismo é uma forma do capital se manifestar, se configurando em um sistema econômico e social que tem como base o direito à propriedade privada, o lucro e a acumulação de capital (Menecucci, 2023).

Com o enfraquecimento do Estado de Bem-Estar Social, surge outra maneira de organização política, econômica e social, o neoliberalismo. Dado que o Estado não era mais suficiente para manter o capitalismo saudável, surge no campo teórico um sistema que defende a promoção do bem-estar humano através da competição entre indivíduos e instituições, de forma que isso incentive a economia e, conseqüentemente, aumente a qualidade dos produtos (Harvey, 2005; Menecucci, 2023). Para isso, foram criados órgãos que não servissem à determinada nação ou partido político, mas que diziam representar os interesses da sociedade civil que, a partir desse momento, são representados pelos interesses do mercado (Menecucci, 2023).

Tendo isso e com o estabelecimento do neoliberalismo como organização política, econômica e social, o empresariado se mostrou cada vez mais presente nas tomadas de decisões públicas. Ao realizar um estudo sobre as mobilizações de grupos empresariais em prol da Educação na América Latina, Martins (2019) ressalta que essa esfera da sociedade é de extrema importância para os interesses do setor privado. Isso, pois, a Educação pública — historicamente destinada aos trabalhadores — representa um ponto decisivo para a consolidação de um projeto de direcionamento moral, intelectual e ideológico nas formações dos indivíduos (Martins, 2019).

A partir da criação de instituições filantrópicas, financiadas e coordenadas por instituições privadas, foi-se aumentando a influência do empresariado nas escolhas dos métodos, conteúdos e finalidades da Educação pública<sup>18</sup> (Martins, 2019). Tais instituições, além de não se reconhecerem como defensoras do mercado, ainda se declaram representantes da sociedade civil e, com esse título, dizem buscar a qualidade da Educação pública, problematizando a atuação do Estado no campo educativo e expondo suas propostas como demandas da sociedade (Martins, 2019). Um exemplo brasileiro é o Todos Pela Educação (TPE), criado em 2006 e que, segundo sua página online, é

uma organização da sociedade civil com um único objetivo: mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil. Sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos, somos financiados por recursos privados, não recebendo nenhum tipo de verba pública. Isso nos garante a independência necessária para desafiar o que precisa ser desafiado, mudar o que precisa ser mudado (Quem Somos, 2023).

---

<sup>18</sup> As finalidades da Educação serão discutidas na seção “Consequências das Avaliações Externas no trabalho docente: olhares de professores que ensinam matemática”.

Mesmo se descrevendo como independentes de interesses externos aos voltados para promover uma qualidade educacional, o TPE possui forte relação com o empresariado brasileiro. Segundo Martins (2019, p. 171), algumas das instituições privadas vinculadas ao TPE são “Grupo Itaú, Gerdau, Pão de Açúcar, Instituto Ayrton Senna, Grupo de Institutos, Fundações e Empresas — GIFE, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ethos, Grupo Abril e outros mais”. O TPE, apesar de ser apartidário, independentemente de quem esteja no governo, continua se mobilizando para alocar seus membros em cargos de Conselhos, Secretarias e outros órgãos do sistema educacional, nacionais e estaduais, visando apresentar aos poderes Executivo e Legislativo propostas ditas em prol da Educação.

Não pretendemos com esse trabalho analisar, diretamente, os feitos do empresariado no campo educativo<sup>19</sup>. Esse ponto foi trazido para ilustrar maneiras pelas quais a gestão da Educação pública tem sido influenciada por lógicas do setor econômico. Nesse sentido, “o neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência” (Freitas, 2018, p. 31). Essa ideia não conseguiu, ainda, se consolidar por completo na Educação pública, o que causaria sua privatização, pois essas redes funcionam *protegidas do mercado*, o que, para o neoliberalismo, as tornam ineficientes (Freitas, 2018).

Não conseguindo a privatização, a estratégia é criar meios de inserção da lógica de mercado por dentro dos órgãos públicos, o que Freitas (2018) chama de *vetores de privatização*. Com isso, as instituições de ensino, em algum nível, funcionam como uma empresa, tendo como um de seus motores a competitividade. Nessa perspectiva, a escola precisa passar por constantes meios de aferição da qualidade de seus serviços e, por conseguinte, alcançar — e aumentar — suas metas de desempenho (Freitas, 2018).

Nesse cenário de culto à competição e, também, à comparação, as Avaliações Externas aparecem como as ferramentas necessárias para propiciar a mensuração dos dados sobre qualidade e desempenho educacional. Mesmo que alguns estudos para aferição da Educação já ocorressem, a ascensão desse tipo de Avaliação aconteceu a partir dos anos de 1990 internacionalmente, tendo o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) como representante, e nacionalmente, com o SAEB.

O PISA foi lançado, em 1997, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), uma organização internacional, intergovernamental,

---

<sup>19</sup> Para mais informações, ver Martins (2019).

constituída por 38 países-membros<sup>20</sup>. Dentre os trabalhos da OCDE, está o de desenvolver estudos e fornecer informações sobre temas de interesse de seus membros, como a Educação (OECD, 2023).

O Programa, atualmente, aplica testes padronizados a uma amostra de estudantes de 15 anos, já que seus idealizadores entendem essa idade como um momento de transição para a vida adulta. Esses adolescentes são de diversos países, não só das nações membros da OCDE. As provas acontecem a cada três anos e cobram conteúdos das áreas de Matemática, leitura e Ciências, dando ênfase a uma delas em cada ano (Ortigão, 2020). Segundo Santiago, Domingos e Silva (2018) a OCDE entende que os países já monitoram o desempenho de seus estudantes, entretanto ressalta que é preciso manter um bom padrão internacional. Então, o PISA é pautado em uma proposta aprovada internacionalmente, tomando os membros da Organização, e visa produzir indicadores para orientação de políticas educacionais de diferentes países.

O Brasil participa do PISA desde 2000, porém não é o único programa de Avaliação internacional que nosso país aderiu. Um exemplo é que em 1997 colaboramos com um estudo comparativo, desenvolvido pelo Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE) coordenado pela UNESCO em parceria com a Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (OREALC). A Avaliação do LLECE era destinada a alunos latino-americanos de séries específicas (Schneider; Rostirola, 2015).

A constante participação do Brasil em programas de comparação internacionais resultou em alterações na Avaliação Externa que já ocorria aqui desde 1990. Segundo Schneider e Rostirola (2015), a adesão a esses estudos fez com que se criassem indicadores de desempenho, facilitando as comparações em diferentes níveis e alterando a finalidade proposta inicialmente para a Avaliação nacional.

## **1.2 O Sistema Nacional de Avaliação**

No Brasil, entre as décadas de 1960 e 1980 existiu um movimento de expansão das vagas nas escolas públicas e, como consequência do aumento de alunos com acesso à Educação Básica, o Governo Federal passou a se interessar por meios de monitorar a

---

<sup>20</sup> São países membros da OCDE: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Colômbia, Costa Rica, Coreia do Sul, Dinamarca, Eslovênia, Espanha, Estados Unidos, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Islândia, Israel, Irlanda, Itália, Japão, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, México, Nova Zelândia, Noruega, Polônia, Portugal, República Checa, República Eslovaca, Reino Unido, Suécia, Suíça e Turquia (OECD, 2023).

qualidade do sistema educacional (Moreira; Ortigão; Pereira, 2021). Também, como citamos anteriormente, órgãos internacionais estavam interessados em dados sobre a Educação de países ditos em desenvolvimento, como o Brasil, já que financiavam algumas de suas reformas educacionais, além de recomendar quais áreas do conhecimento deveriam ser avaliadas, focando em Matemática, Linguagens e Ciências (Jürgensen, 2021).

Assim, o governo brasileiro começou a estudar tentativas para a criação de um sistema que avaliasse a Educação Básica nacional, o que, de acordo com Bonamino e Souza (2012), resultou na criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no início dos anos de 1990. Ainda, para uma maior notoriedade dessa Avaliação Externa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), homologada em 1996, legitimou a proposta de um sistema nacional de avaliação, conforme apresentado em seu 87º artigo.

*Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...] § 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: [...] IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar (Brasil, 1996, grifos nossos).*

Desde sua primeira aplicação, o SAEB passou por algumas mudanças. No início, se pautava em dados qualitativos, enviados pelas escolas pelo Censo Escolar<sup>21</sup> (Stoffels; Carvalhaes, 2022), o que lhe conferia um caráter diagnóstico, sem conceder consequências diretas aos currículos e às escolas (Bonamino; Sousa, 2012). Ao realizarem um estudo sobre a evolução das Avaliações Externas no Brasil, Bonamino e Souza (2012) traçam três gerações e, em seus primeiros anos, o SAEB se enquadrava na primeira geração. Com isso, algumas Avaliações vinculadas ao SAEB e que possuíam essa característica são a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), destinadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental, e focadas na leitura e alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática (Jürgensen, 2021).

Porém, em 2005, foi instituída a Prova Brasil, uma Avaliação Externa paralela ao SAEB. Seus testes eram aplicados ao 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e cobravam os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Alguns anos depois, em 2007, ocorre a instauração do decreto n.º 6.094, de 24 de abril, que dispõe sobre o

---

<sup>21</sup> O Censo Escolar é um instrumento de coleta de informações da educação básica, coordenado pelo INEP e realizado em colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação (INEP, 2023).

Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, com a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (Brasil, 2007).

A partir desse decreto, é criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), instrumento primordial para a medição da qualidade da Educação Básica. Seu cálculo e divulgação é conduzido periodicamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e logo em seu lançamento é posto como o “o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso” (Brasil, 2007). Com isso, estados e municípios se vincularam ao que foi proposto, pois a partir do Plano de Metas se estabeleceu os termos para o recebimento de recursos técnicos e financeiros por parte da União, a depender dos avanços do IDEB.

Tanto o SAEB como a Prova Brasil, tinham como seus componentes não apenas os testes padronizados, mas também questionários socioeconômicos e relatórios que eram enviados pelas escolas ao INEP. Entretanto, mesmo com instrumentos potentes para alimentar os dados do IDEB, eles, ainda, não são considerados para a sua composição.

O índice é formado pelo desempenho dos estudantes nas provas padronizadas, vinculadas ao SAEB, em conjunto com o fluxo escolar (taxas de aprovação, reprovação e evasão). Tais testes eram aplicados ao público da Prova Brasil e, também, à 3ª série do Ensino Médio, abarcando as componentes curriculares de Matemática e Língua Portuguesa.

Sendo o IDEB vinculado a metas que deveriam ser alcançadas, foi possível conseguir um maior comprometimento dos sistemas escolares em prol de um melhoramento dos indicadores (Bonamino; Sousa, 2012). Também, com a criação da Prova Brasil e do índice nacional, foi conjugado ao caráter diagnóstico das Avaliações a publicização de seus resultados. Com essas informações, foi possível que consequências simbólicas ocorressem às escolas, causando uma responsabilização pelo que seria divulgado, o que configura a segunda geração das Avaliações, de acordo com Bonamino e Sousa (2012).

Em 2018, houve a unificação das Avaliações Externas Nacionais: ANA, SAEB e Prova Brasil, todas, atualmente, são denominadas como SAEB e, recentemente, esse passou por novas alterações. A partir da Portaria n.º 10, de 08 de janeiro de 2021, em seu quinto artigo, o documento apresenta que

O SAEB passará por ajustes técnico-pedagógicos com vistas a implementar os avanços da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) observadas as

Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e o novo Ensino Médio (Brasil, 2021).

As mudanças que destacamos aqui são que a prova passou a ter aplicação digital, anual e à todas as etapas da Educação Básica, abrangendo Matemática, Linguagens, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e baseadas nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2021). Até a aplicação de 2019, os testes eram realizados bienal e presencialmente e com foco em turmas de final de ciclo, 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. Além disso, as áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas não incorporavam os conteúdos da prova (Stoffels; Carvalhaes, 2022).

Outra modificação ocorrida foi no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), responsável pela distribuição de recursos para os diferentes níveis da Educação brasileira. Em seu inciso III do artigo 5º, dispõe que dos 23% do recurso do Fundeb que são referente à complementação que a União disponibiliza aos estados e Distrito Federal, 2,5% serão destinadas às redes públicas que apresentarem evolução de indicadores de aprendizagem, nos termos do SAEB (Brasil, 2020).

Desse modo, é reforçada a influência imposta que o SAEB possui sobre as redes de ensino, tirando de vez o caráter diagnóstico que existia em seu início e implantando no lugar políticas de responsabilização cada vez mais intensas (Bonamino; Sousa, 2012; Stoffels; Carvalhaes, 2022). Tais características adentram a terceira geração apresentada por Bonamino e Souza (2012), porém elas são melhor evidenciadas pelas Avaliações do estado de São Paulo. Estas, atualmente, explicitam em suas normas que as provas devem ser usadas para reorientação do trabalho pedagógico das escolas, além de contemplarem, por exemplo, o recebimento de recursos financeiros, ou não, a depender dos resultados nos testes.

### **1.3 As Avaliações Externas de São Paulo**

Até o ano de 2022, quando os dados desta pesquisa foram produzidos, estavam vigorando no estado de São Paulo quatro Avaliações Externas, são elas: o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), a Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP) Avaliação Diagnóstica de Entrada (ADE) e as Sequências Digitais (SD). Porém, a partir de 2023 as três últimas Avaliações foram extintas e substituídas

pela Prova Paulista. Então, a partir das informações que foram possíveis de serem coletadas, abordamos como as Avaliações eram desenvolvidas e as mudanças que sofreram.

### *1.3.1 Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo*

O interesse do governo estadual paulista em monitorar a qualidade do sistema educacional não é recente. Seguindo a tendência que estava vigorando no país no final do século passado e que resultou na instauração do SAEB, em 1990, o estado de São Paulo implantou a sua primeira Avaliação Externa, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar.

Por meio da Resolução SE n.º 27, de 29 de março de 1996, o SARESP foi instituído e, em seu início, tinha por objetivo,

Art.1º [...] §1º Desenvolver um sistema de avaliação de desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio do Estado de São Paulo, que *subsidiar a Secretaria da Educação nas tomadas de decisão quanto à Política Educacional do Estado;*

§2º Verificar o desempenho dos alunos nas séries do ensino fundamental e médio, bem como nos diferentes componentes curriculares, de modo a fornecer ao sistema de ensino, às equipes técnico-pedagógicas das Delegacias de Ensino e às Unidades Escolares informações que subsidiem: (a) a capacitação dos recursos humanos do magistério; (b) *a reorientação da proposta pedagógica desses níveis de ensino, de modo a aprimorá-la;* (c) a viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, a capacitação e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola, em especial a correção do fluxo escolar (São Paulo, 1996, grifo nosso).

Compreendemos que o SARESP já se caracterizava como instrumento para aferir sobre o desempenho dos estudantes da rede estadual, de modo que esses dados subsidiassem as tomadas de decisões nos âmbitos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP), das Diretorias de Ensino e das Unidades Escolares. Ao examinar os documentos referentes ao SARESP, desde sua implementação até a aplicação do ano de 2010, Lammoglia (2013) relata que as justificativas para sua implementação, além da articulação com o SAEB, giravam em torno de melhorar a eficiência dos serviços educacionais prestados pelo estado.

Com isso, o SARESP veio como um meio de informar, periodicamente, a Seduc-SP, as Diretorias de Ensino, as escolas e outras redes (particulares, federais e municipais) sobre o cenário dos Ensinos Fundamental e Médio do estado. No momento de sua implementação, a fim de atingir o objetivo proposto, definiram-se como instrumentos para a coleta de dados: provas padronizadas, questionários para traçar um perfil da escola e dos estudantes, de modo

a buscar causas de uma possível influência no rendimento escolar; e ferramentas de controle como lista de frequência e relatórios elaborados pelas escolas. Além disso, seriam enviados manuais de instrução e realizada algum tipo de capacitação para as escolas conseguirem elaborar, resolver, corrigir e interpretar os dados (Lammoglia, 2013).

O Sistema<sup>22</sup> contempla, obrigatoriamente, todas as escolas da rede estadual e, por adesão, as redes municipal e particular. Com isso, “entre os produtos esperados está a criação de uma cultura avaliativa no Estado, que valorize e utilize os dados obtidos para aprimorar a qualidade de ensino oferecido” (Lammoglia, 2013, p. 106). Desde seu início o SARESP se colocava como uma ferramenta que poderia ser utilizada para basear o planejamento escolar e docente, desde que os professores e gestores das escolas conseguissem interpretar seus dados.

Segundo Santos e Sabia (2015), em seu início, a prova tinha um caráter de entrada, sendo uma avaliação diagnóstica, ou seja, era aplicada ao início do ano letivo para os docentes terem conhecimento sobre as dificuldades dos alunos em conteúdos anteriores ao do ano vigente. Em suas três primeiras edições, 1996–1998, o SARESP manteve essa mesma estrutura. Foi aplicado de forma obrigatória aos estudantes da rede estadual matriculados nas 3ª e 7ª séries (atuais 4º e 8º anos) do Ensino Fundamental e abrangia as componentes curriculares de Língua Portuguesa, com uma redação, e Matemática para todos os avaliados. Ainda, aos estudantes da 7ª série, foi cobrado as componentes de Ciências, História e Geografia (Jürgensen, 2021). Nos anos seguintes, se alteram apenas o público participante, 4ª e 8ª séries (atuais 5º e 9º anos) em 1997 e 5ª série (atual 6º ano) e 1ª série do Ensino Médio em 1998.

Em 1999, o SARESP não é realizado sob a justificativa de ser modificado. A partir do ano de 2000, o Sistema passa a ser aplicado ao final do ano letivo, se configurando em uma avaliação de saída, ou seja, os conteúdos avaliados passaram a ser os do ano em que os estudantes estavam matriculados (Santos; Sabia, 2015). Desse modo, o corpo gestor e docente só teria acesso aos resultados no ano subsequente, o que acarretou uma troca de finalidades. O SARESP deixa de ser utilizado em prol de trabalhar as dificuldades durante o ano vigente, para se tornar um meio de orientar as ações pedagógicas do ano posterior (Lammoglia, 2013).

Em 2000, foram avaliadas a 5ª e 7ª séries (atuais 6º e 8º anos) do Ensino Fundamental nas componentes curriculares de Língua Portuguesa, com redação, Matemática e Ciências. Para a 3ª série do Ensino Médio foram cobradas as mesmas componentes, com exceção de Ciências, substituída por Biologia. Já no ano seguinte, 2001, a prova teve como público alvo

---

<sup>22</sup> “Sistema”, com inicial maiúscula, será utilizado como sinônimo de SARESP a partir deste momento.

as séries de final de ciclo, 4ª e 8ª séries (atuais 5º e 9º anos), e o foco foi em Língua Portuguesa, com redação, sendo a Matemática retirada dos conteúdos avaliados (Jürgensen, 2021).

Ademais, o resultado obtido na prova era o indicador essencial na promoção do aluno para o próximo ano escolar, desprezando o trabalho realizado pelos professores durante o ano inteiro e interferindo na autonomia das escolas. Em 2001, a Seduc-SP começou a classificar as unidades escolares segundo seus resultados, os divulgando para toda a comunidade por meio de cores fixadas nas portas das escolas e que se relacionavam com o desempenho da instituição (Santos; Sabia, 2015). Ainda, usou dessa classificação para premiar as melhores escolas com viagens e verbas para atividades pedagógicas (Jürgensen, 2021).

Em 2002, o SARESP perde o caráter reprobatório, e foi aplicado em uma amostra de estudantes dos finais de ciclo do Ensino Fundamental (atuais 5º e 9º anos), apenas da rede estadual e na componente curricular de Língua Portuguesa, em leitura e escrita. Ainda, os questionários deixam de ser cobrados dos alunos, professores e gestores. Nos anos seguintes, 2003, 2004 e 2005, as provas passam a ser destinada a todos os estudantes de todos os anos, cobrando o mesmo de 2002, porém com a inclusão de uma proposta de redação e com o retorno da distribuição dos questionários. Apenas em 2005 a componente curricular de Matemática volta a ser avaliada (Lammoglia, 2013).

No ano seguinte, 2006, não houve a realização do SARESP, devido a uma troca no governo do estado. O então governador, Geraldo Alckmin, é substituído por Claudio Lembo e Gabriel Chalita deixa o cargo de secretário da educação do estado de São Paulo para a entrada de Maria Lúcia Marcondes Carvalho Vasconcelos, que alegou que o Sistema precisava ser ajustado.

Essa revisão sucedeu, segundo Jürgensen (2021, p. 85) “na adequação da matriz de referência e escala de proficiência do SARESP à do SAEB, num esforço de comparar os resultados estaduais com os nacionais”<sup>23</sup>. Logo, além da adaptação para os sistemas avaliativos poderem ser comparados, em 2007, o SARESP contou com questionários mais detalhados sobre o contexto escolar e pessoal dos estudantes. Os professores da rede estadual passaram a aplicar a prova em unidades escolares diferentes das que lecionavam para, segundo a Seduc-SP, garantir maior credibilidade dos resultados. Ainda, os dados provindos

---

<sup>23</sup> Matriz de referência é um documento que apresenta o objetivo de uma Avaliação e contendo sendo um conjunto de diretrizes explicitando as habilidades esperadas dos estudantes de diferentes etapas de escolarização, em diferentes componentes curriculares. Já uma escala de proficiência é uma métrica para aferir sobre as habilidades adquiridas em uma determinada área do conhecimento. Tal métrica é obtida a partir do método estatístico de análise de resultados da Teoria de Resposta ao Item (TRI). Em resumo, essa escala propõe que a probabilidade de se acertar um item aumenta à medida que a proficiência (habilidade) aumenta.

do SARESP deveriam ser utilizados como critério para estabelecer se as metas da escola eram atingidas, ou não. Todas essas mudanças foram integralmente consolidadas na aplicação do SARESP de 2008 (Jürgensen, 2021).

Ainda em 2007, foram avaliadas a 2<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries (atuais 3<sup>o</sup>, 5<sup>o</sup>, 7<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> anos) do Ensino Fundamental e 3<sup>a</sup> série do Ensino Médio, em Língua Portuguesa, com redação, e Matemática. A partir de 2008, apenas essas duas componentes curriculares são avaliadas anualmente, às áreas de Ciências da Natureza (Ciências, Física, Química, Biologia) e Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) são cobradas anual e alternadamente (Lammoglia, 2013).

Nesse mesmo ano, como uma proposta para oportunizar maior qualidade e equidade da Educação do estado, a Seduc-SP lança o Programa de Qualidade da Escola (PQE). Para atingir esse objetivo, o PQE avalia anualmente as escolas e estabelece metas a serem atingidas, objetivando o aprimoramento da qualidade, a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), criado naquele momento (São Paulo, 2020). Ainda,

O IDESP é um indicador que avalia a qualidade da escola. Nesta avaliação, considera-se que uma boa escola é aquela em que a maior parte dos alunos apreende as competências e habilidades requeridas para a sua série/ano, num período de tempo ideal – o ano letivo. Por este motivo, o IDESP é composto por dois critérios: o desempenho dos alunos nos exames de proficiência do SARESP (o quanto aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam) (São Paulo, 2020, p. 01).

O IDESP atinge todos os anos escolares e o “fluxo escolar” se refere as aprovações, reprovações, número de evadidos e a frequência dos estudantes. Destacamos que mesmo o SARESP solicitando o preenchimento de questionários sobre o contexto escolar, aplicados aos professores e gestores, o cenário pessoal dos alunos e a entrega de relatórios, esses instrumentos não entram no cálculo do IDESP.

A partir de 2009, até o ano de 2019, Jürgensen (2021) aponta que a estrutura do SARESP não sofreu mudanças. Com isso, a prova continuou como o estabelecido em 2008, cobrando as mesmas componentes curriculares e sendo aplicada em dois dias consecutivos aos estudantes do 3<sup>o</sup>, 5<sup>o</sup>, 7<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> anos do Ensino Fundamental e da 3<sup>a</sup> série do Ensino Médio, com uma amostra dos 3<sup>o</sup> e 7<sup>o</sup> anos.

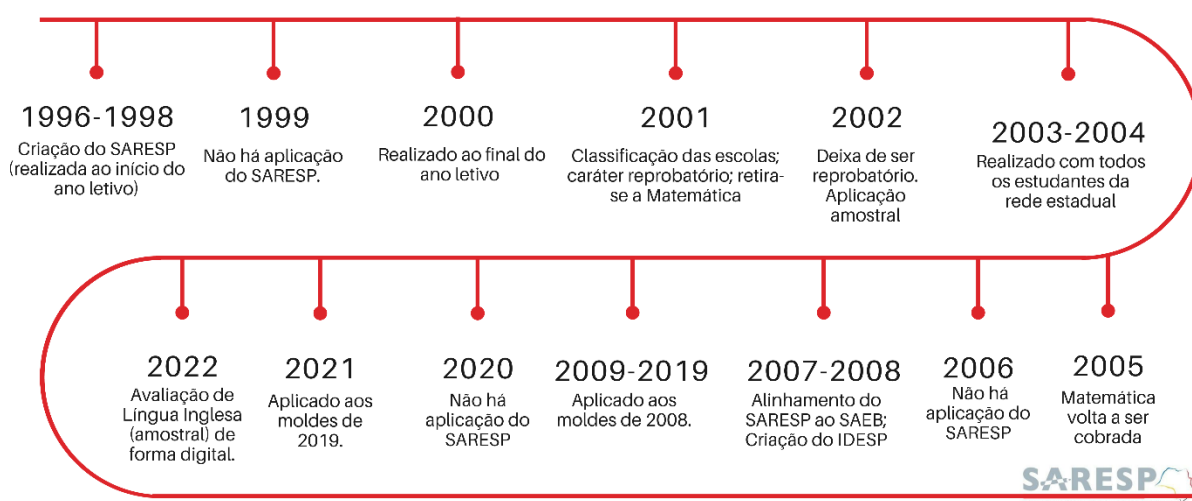
Em 2019, a Seduc-SP lança o Método de Melhoria de Resultados (MMR), como parte do Programa Gestão em Foco, visando melhorar o desempenho dos estudantes nos

indicadores. Para isso, a Seduc-SP elaborou um método para gerir as Diretorias de Ensino e as escolas, as direcionando para metas estabelecidas, pautadas no índice (São Paulo, 2019).

Desde seu início, e a cada nova edição, a Seduc-SP lança uma Resolução com as disposições sobre como se dará a dinâmica do SARESP no determinado ano. Em 2020, em função da pandemia de COVID-19, a aplicação foi suspensa, retornando no ano seguinte. Em 2021, a prova ocorreu presencialmente, em dois dias consecutivos e com a mesma organização anteriormente posta (São Paulo, 2021). Já em 2022, manteve-se a estrutura do ano anterior, sendo aplicada de forma amostral ao 3º ano do Ensino Fundamental e a todos os estudantes dos 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, abordando as componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e da área de Ciências da Natureza. Ainda, foram aplicadas em uma amostra de alunos da rede estadual, do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, uma prova sobre componente curricular de Língua Inglesa, digitalmente (São Paulo, 2023).

De modo a sintetizar o exposto até o momento, a figura abaixo apresenta uma linha do tempo do SARESP em seus mais de 20 anos de existência. A ideia foi exhibir pontos de mudança que ocorreram entre as edições, desde sua primeira aplicação realizada ao início do ano letivo e possuindo um caráter diagnóstico.

**Figura 1 - Principais mudanças do SARESP (1996-2022)**



Fonte: elaborado para a pesquisa (2023).

Apesar de ser a mais antiga Avaliação Externa do estado e ter permanecido como única por 15 anos, o SARESP não continuou dessa maneira. A partir de 2011, surgem nesse cenário mais três Avaliações desse tipo que vigoraram até o ano das realizações das entrevistas, 2022, e, na próxima subseção, elas serão apresentadas.

### *1.3.2A Avaliação da Aprendizagem em Processo, a Avaliação Diagnóstica de Entrada e as Sequências Digitais*

Iniciando com a Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP), esta foi apresentada por meio de uma videoconferência<sup>24</sup> para Professores Coordenadores dos Núcleos Pedagógicos (atuais Professores Especialista em Currículo–PEC<sup>25</sup>) no ano de 2011, como uma prova diagnóstica para as componentes de Língua Portuguesa e Matemática. A AAP era um trabalho colaborativo entre a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB<sup>26</sup>) e a Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA<sup>27</sup>).

Com exceção de sua primeira edição, em 2011, a CGEB e a CIMA emitiam em todas as aplicações da AAP um comunicado conjunto apresentando às escolas e Diretorias de Ensino orientações para realização das provas (Santos, 2017). Ainda, segundo João Palma, secretário adjunto da Seduc-SP, à época, a AAP não deveria ser confundida com o SARESP visto que foi pensada para possuir um caráter diagnóstico e não seria utilizada para incorporar cálculos de nenhum indicador de desempenho. Parafraseando a fala do então secretário, o objetivo era que a AAP fosse uma Avaliação “que fornecesse uma resposta rápida para os professores e que, com isso, eles pudessem, de certa forma, reprogramar as atividades ainda este ano” (São Paulo, 2011).

Mesmo ressaltando a noção de reprogramar o planejamento dos professores, a Seduc-SP afirmava que o intuito da AAP consistia em ser apenas mais uma ferramenta de avaliação que comporia os registros dos docentes, sem a pretensão de invadir o trabalho dos professores, mas auxiliá-los (São Paulo, 2011). Entretanto, M. A. R. Pinto (2016, p. 84–85), traz que “o foco da avaliação do aluno e de seu processo de desenvolvimento é deslocado para um conjunto de normas, externa e abstratamente pré-determinadas por instâncias alheias ao

<sup>24</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1MJGTJtVhbQ>.

<sup>25</sup> A esse professor cabe a função de “orientar e formar os docentes e os especialistas em educação nas ações de apoio pedagógico e educacional, assim como na condução de procedimentos relativos à implementação, monitoramento e avaliação do Currículo Paulista e das demais políticas educacionais” (São Paulo, 2023).

<sup>26</sup> “Trata-se de um centro pedagógico, responsável por normatizar o currículo da educação básica. Seu objetivo é aprimorar o desenvolvimento e aprendizagem do aluno” (Santos, 2017, p. 22).

<sup>27</sup> “Órgão que organiza e gerencia sistemas de informação que abrangem estatísticas, avaliações e indicadores de gestão” (Santos, 2017, p. 22).

processo de ensino e de aprendizagem”. Conseqüentemente, não há como existir uma “reprogramação” do trabalho docente sem ocasionar uma interferência direta nesse trabalho.

Além disso, a AAP foi organizada de tal maneira pela Seduc-SP que cada profissional vinculado a uma unidade escolar possuía funções pré-determinadas. Um exemplo, é que ao Professor Coordenador cabia acompanhar o processo de aplicação e correção da prova e a preparação de formação continuada aos professores, a partir dos resultados da AAP, em momentos de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) (São Paulo, 2011).

Nesse sentido, outro ponto de diferenciação com o SARESP é que a AAP seria aplicada e corrigida pelos próprios professores da escola, possuindo um caráter híbrido. Por um lado, ela é uma Avaliação Externa, por ser elaborada fora da escola por idealizadores que não conhecem seu contexto. Porém, por outro lado, ela pode ser entendida como uma avaliação interna, já que adentra as salas de aula e, por não compor os índices de desempenho, estimula a noção de que ela possa fazer as vezes da avaliação da aprendizagem, formulada pelos professores para suas turmas. Tal característica se repete para a Avaliação Diagnóstica de Entrada e para as Sequências Digitais.

Em sua primeira edição, que aconteceu em 2011 como um piloto, a AAP foi destinada aos alunos do 6º ano, por ser a transição do ciclo dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental e, por razão análoga, a 1ª série do Ensino Médio também foi avaliada. De 2012 a 2015 a prova passou a ser aplicada duas vezes ao ano, no início dos semestres letivos, nos meses de fevereiro e agosto, e as componentes curriculares cobradas continuaram sendo Língua Portuguesa e Matemática (M. A. R. Pinto, 2016).

Nesse período só houve variação nos anos e séries avaliados pela AAP. Nas duas edições de 2012, a prova teve como público alvo os estudantes do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental e 1ª e 2ª séries do Ensino Médio. Já em 2013, até o primeiro semestre de 2014, ela foi destinada aos os alunos do 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. Em sua 7ª edição, ainda em 2014, passaram a ser avaliados os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio, o que se ampliou, no ano de 2015, para todos os anos escolares (M. A. R. Pinto, 2016).

Em 2016 a AAP sofreu algumas alterações. Até 2015 ela era entregue às escolas de maneira impressa, já no ano seguinte a AAP foi disponibilizada via internet para as unidades escolares a reproduzirem e entregarem aos alunos. Ainda em 2016, houveram quatro edições da AAP e, a partir desse ano, ela passou a ser aplicada três vezes ao ano, nos três primeiros bimestres, já que no quarto haveria a realização do SARESP (São Paulo, 2016). Essa organização se manteve até 2019 (São Paulo, 2017, 2018, 2019a).

No ano de 2020, a edição do primeiro semestre ocorreu em fevereiro, da mesma maneira das anteriores (São Paulo, 2020b). Em março desse ano as escolas foram fechadas devido ao distanciamento social estabelecido por consequência da pandemia de COVID-19. Mesmo assim, a aplicação da AAP continuou acontecendo. A partir de documentos que citam a realização dela no segundo bimestre de 2020, entendemos que ela aconteceu do mesmo modo, com as escolas imprimindo e entregando as provas aos responsáveis dos alunos (São Paulo, 2020c, 2020d).

Como um estudo piloto, a terceira aplicação da AAP, em 2020, ocorreu de maneira digital. A Seduc-SP desenvolveu uma plataforma, a Secretaria Escolar Digital (SED), que entre outras atividades, possibilita o acesso às Avaliações Externas, como a AAP, pelos professores e alunos. A partir da SED, os usuários são encaminhados para a Plataforma de Atividades e Avaliação Formativa, mantida pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), responsável por difundir, para todo o estado, as Avaliações Externas de maneira digital, assim como sua correção e a devolução de seus resultados. Essa AAP foi destinada aos estudantes a partir do 4º ano do Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio, ainda cobrando apenas as componentes de Língua Portuguesa e Matemática (São Paulo, 2020e).

Em suas aplicações de 2021 e 2022, a AAP passou a ser integralmente realizada de maneira digital. Nas três edições de 2021, a prova passou a cobrar as componentes de Ciências Humanas e Ciências da Natureza para os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio (São Paulo, 2021a, 2021b, 2021c). Já Língua Portuguesa e Matemática voltaram a ser avaliadas em todos os anos escolares, o que se manteve no ano seguinte. O ano de 2022 foi o último no qual a AAP foi aplicada, mantendo-se a organização anterior com exceção da retirada das componentes curriculares das áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza dentre os conteúdos avaliados (São Paulo, 2022a, 2022b, 2022c).

Sobre as duas últimas Avaliações citadas no início da subseção, a Avaliação Diagnóstica de Entrada (ADE) e as Sequências Digitais (SD), as informações disponíveis publicamente e de maneira *online* são escassas. Desse modo, não obtivemos dados suficientes sobre as implementações ou possíveis mudanças dessas Avaliações no decorrer de suas aplicações. Foram encontrados em documentos oficiais das Diretorias de Ensino apenas datas de realização.

Ao nos debruçarmos em outras fontes, nos deparamos apenas com explicações sucintas no portal de *Transparência Educação* do site da Seduc-SP<sup>28</sup>. No que diz respeito as Avaliações Diagnósticas de Entrada e as Sequências Digitais, respectivamente, é mostrado que:

Avaliação Diagnóstica de Entrada (ADE): é realizada geralmente no início do ano letivo ou após períodos de férias/recessos escolares para aferir o que os estudantes sabem no momento inicial de um processo educativo, a fim de balizar tomadas de decisão no que se refere ao planejamento de ensino. É aplicada para todos os anos do ensino fundamental e séries do ensino médio, em Língua Portuguesa e Matemática (Transparência, 2023).

Sequências Digitais (SD): realizadas em curtos períodos para obter informações mais pontuais sobre os avanços e dificuldades em determinados conteúdos e habilidades específicos. São aplicadas a partir do 4º ano do ensino fundamental até a 3ª série do ensino médio, atendendo os componentes de Língua Portuguesa, Matemática e as áreas de Ciências Humanas e da Natureza (Transparência, 2023).

Dadas as informações disponíveis, ambas as Avaliações acima possuem caráter bem próximo do proposto para a AAP, que ocorria paralelamente a elas. Também, ambas, ADE e SD, eram realizadas de maneira digital, pela mesma plataforma da AAP.

Ainda, sobre as três Avaliações, elas foram tratadas no passado por deixarem de ser aplicadas. Em 2022, quando entrevistamos os professores que colaboraram com esta pesquisa, foi o último ano de realização da AAP, da ADE e das SD. Com a troca do governador do estado de São Paulo, de Rodrigo Garcia (2022) para Tarcísio de Freitas (2023-atualmente), a Seduc-SP decidiu unificar as Avaliações Externas, exceto o SARESP.

A chamada Prova Paulista passou a vigorar em 2023, tendo sua aplicação bimestral e digital, por meio do aplicativo do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP<sup>29</sup>). Essa nova Avaliação, segundo a Seduc-SP, abordará todos as componentes curriculares do 5º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio (Saiba, 2023). As informações sobre essa prova e a mudança que culminou nela são tão escassas quanto as da ADE e SD, sendo que as principais fontes são as redes sociais da Seduc-SP, como podemos observar abaixo.

---

<sup>28</sup> Disponível em: <https://transparencia.educacao.sp.gov.br/Home/Avaliacao>.

<sup>29</sup> O CMSP é uma plataforma que realiza a transmissão de conteúdos e Avaliações por meio de um canal digital aberto e por um aplicativo que permite acesso a diversos conteúdos para professores e estudantes da rede estadual de ensino, com dados patrocinados pelo Governo do Estado de São Paulo.

**Figura 2 - Informativo sobre a Prova Paulista**



Fonte: (Secretaria, 2023).

Dado o desprovimento de informações sobre a substituição das Avaliações Externas existentes, entramos em contato com a Seduc-SP, em um primeiro momento, por e-mail<sup>30</sup> e, posteriormente, a partir do Serviço de Informação ao Cidadão (SIC<sup>31</sup>) em duas tentativas. Questionamos sobre como e o porquê ocorreu a extinção das três Avaliações e a substituição pela Prova Paulista, também indagamos sobre a aplicação das provas serem realizadas de maneira digital. A resposta para a primeira dúvida se aproxima do texto usado nas redes sociais da Seduc-SP e, sobre a segunda, apenas dizem que as aplicações digitais se iniciaram com o distanciamento social causado pela pandemia de COVID-19<sup>32</sup>.

Em nossa segunda tentativa, perguntamos, explicitamente, sobre as legislações (resoluções, comunicados, ofícios, etc.) que regeram tais mudanças. A solicitação foi prorrogada, sob a justificativa de que os responsáveis necessitavam de mais tempo para elaboração da resposta. Por fim, o que recebemos foi que as Avaliações Externas estão consoantes a LDBEN e são parte do Mapa Estratégico da Seduc-SP<sup>33</sup>.

<sup>30</sup> Solicitação e devolutiva podem ser encontrados no Apêndice A e Anexo A, respectivamente.

<sup>31</sup> O Serviço de Informação ao Cidadão é a unidade responsável por atender os pedidos de acesso à informação efetuados aos órgãos públicos, com base na Lei n.º 12.527, de 18 de novembro de 2011 (Lei de Acesso à Informação). Qualquer interessado, pessoa física ou jurídica, pode fazer um pedido de informação.

<sup>32</sup> Solicitação completa pode ser encontrada no Anexo B.

<sup>33</sup> Solicitação completa pode ser encontrada no Anexo C.

As mensagens só reforçam a escassez de informações sobre as Avaliações Externas do estado. Se seus elaboradores passaram por todos os processos legais para que essas políticas avaliativas fossem aprovadas, nos restaram duas interpretações. A primeira é que os processos não estão devidamente registrados e não resultaram em resoluções, comunicados, ofícios, entre outros meios legislativos de catalogar tais decisões. Ou, por outro lado, a Seduc-SP não sabe informar sobre onde se encontram tais registros. Em qualquer das hipóteses, fica evidente que essas políticas públicas perderam o seu caráter público, visto que sua elaboração e caminhos para aprovação não se mostram facilmente disponíveis à população.

#### **1.4 O Caminho para o Objetivo da Pesquisa**

De modo geral, as Avaliações Externas paulistas trazem a ideia de que, a partir de uma prova padronizada, seja possível aferir sobre o desempenho de estudantes de todo o estado de São Paulo (São Paulo, 1996, 2011; Transparência, 2023). Essa noção vai em uma direção diferente da trazida por Freitas *et al.* (2014). Para esses autores a avaliação educacional pode ser dividida em três níveis inter-relacionados: a avaliação da aprendizagem, realizada sob responsabilidade do professor, a avaliação institucional, feita na escola pelo seu coletivo, e a Avaliação Externa, realizada nacional, estadual ou municipalmente.

Ainda, segundo os autores, “a avaliação em larga escala [...] é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do *desempenho dos sistemas*, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas” (Freitas *et al.*, 2014, p. 47, grifo nosso). É possível notar o contraste entre avaliar o desempenho dos estudantes e acompanhar sistemas de ensino. Como estão postas, as Avaliações Externas paulistas geram movimentos de reorganização de planejamento, divulgação e responsabilização a cada nova edição, como um trabalho pontual. A diferença disso para um acompanhamento do sistema se daria a partir de aguardar algumas edições, fazendo com que diferentes gerações de alunos sejam avaliadas, adquirindo uma característica longitudinal de avaliar.

Tomando as Avaliações Externas paulistas é possível haver uma predisposição a assumir que elas sejam uma ferramenta para avaliar a instituição e a sala de aula. Assim, é criada “a ilusão de que avaliações em larga escala possam avaliar também escolas e professores” (Freitas *et al.*, 2014, p. 47), caracterizando a terceira geração de Avaliações trazida por Bonamino e Souza (2012).

Nesse cenário e a partir de como as Avaliações Externas, em especial as paulistas, são postas a professores e instituições escolares, temos como foco com essa pesquisa escutar os docentes que ensinam Matemática na cidade de Rio Claro–SP. Ressaltamos que o verbo *escutar* é posto aqui em uma perspectiva freireana, na qual

escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. [...] É escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias (Freire, 2020, p. 45).

A partir do movimento de escuta, queremos entender como os professores percebem as Avaliações Externas com as quais tem contato. Nesse sentido, o objetivo geral que temos com esta pesquisa é o de *investigar quais as compreensões que professores que ensinam Matemática no 7º ou 9º ano do Ensino Fundamental–Anos Finais, na cidade de Rio Claro–SP, possuem acerca das Avaliações Externas*. Ainda, apresentamos que o verbo compreender pode significar

1. Abracar em si mesmo; carregar em sua essência; incluir ou abranger-se; 2. Ampliar o seu desenvolvimento a; 3. *Desenvolver um ponto de vista sobre certa coisa ou pessoa*; 4. *Entender intelectualmente, valendo-se da habilidade de percepção ou de entendimento*; perceber (Ribeiro, 2020, grifos nossos).

Desse modo, identificamos a compreensão dos docentes como os pontos de vista e os entendimentos que eles possuem sobre as Avaliações Externas. Para isso, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Compreender como os professores entendem as finalidades das Avaliações Externas;
- Entender qual a opinião dos docentes sobre a logística<sup>34</sup> das Avaliações Externas;
- Compreender como os professores são afetados pelas Avaliações Externas.

---

<sup>34</sup> Aqui, logística é entendida como a organização e estrutura para a realização das Avaliações Externas.

## 1.5 Uma Caminhada por Outras Pesquisas

A partir do objetivo que guia esta pesquisa, tomamos o tema de interesse como as Avaliações Externas, em particular as que estão mais presentes nas escolas estaduais paulistas. Também, sabendo que este trabalho foi desenvolvido em um contexto da área de pesquisa em Educação Matemática, vimos ser necessário realizar uma revisão de literatura pautada nesses dois pontos.

O processo de buscar por pesquisas que abordam essa mesma temática é de extrema importância ao permitir localizar o estudo e como ele se diferencia dos trabalhos já desenvolvidos na área (Borba; Almeida; Gracias, 2018). Também possibilitou a nossa aproximação com as produções já realizadas e, com isso, foi possível encontrar as lacunas deixadas, de modo a não refazer o que já está feito (Borba; Araújo, 2006).

Para isso, selecionamos teses e dissertações a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior<sup>35</sup> (CAPES). Utilizamos as expressões “Avaliações em Larga Escala” e “Avaliações Externas”, já que este é o tema central da pesquisa e por compreendermos que eles podem ser usados como sinônimos. Também, a expressão “Educação Matemática” aparece como um condicionante da busca, por entendermos que esse contexto permeia todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Tendo o foco em investigar quais são os pontos de vista que professores que ensinam Matemática possuem acerca das Avaliações Externas, restringimos a procura ao recorte temporal de 2012 a 2021. Isso, pois, por termos a colaboração de docentes que trabalham na rede de ensino paulista e como a AAP foi implementada em 22 de agosto de 2011<sup>36</sup>, foi tomado como ponto de partida o ano posterior a esse fato e o final por ser o ano anterior ao início do mestrado.

As buscas ocorreram no período de 18 a 21 de maio de 2022, utilizando as expressões citadas acima, resultando no seguinte termo: “‘Avaliações em Larga Escala’ OR ‘Avaliações Externas’ AND ‘Educação Matemática’”. O Catálogo da CAPES elencou 34 trabalhos, dentre os quais 27 são resultados de um mestrado e 7 de um doutorado, como pode ser visto no quadro abaixo.

---

<sup>35</sup> Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 18 de maio de 2022.

<sup>36</sup> (São Paulo, 2011).

**Quadro 1** - Caracterização da busca inicial

<b>MESTRADO</b>	Profissional	10
	Acadêmico	17
<b>DOUTORADO</b>		7
<b>TOTAL</b>		<b>34</b>

Fonte: elaborado pela autora (2022).

A partir dessas 34 pesquisas, optamos por refinar a busca e selecionar apenas as que tinham em seu título ou palavras-chave referências a “Avaliações em Larga Escala” ou “Avaliações Externas”. Ressaltamos que termos como “bom desempenho”, “práticas avaliativas” e “avaliação da aprendizagem” não foram considerados como referência às expressões buscadas. Assim, obtivemos 17 trabalhos: 3 teses e 14 dissertações (profissionais e acadêmicas).

Posteriormente, buscamos pelo arquivo digital de todas as pesquisas e, a partir dos resumos, elaboramos uma planilha com os participantes ou objetos da pesquisa, o objetivo ou problema do estudo e a abordagem e os procedimentos adotados. Os trabalhos foram realizados com diferentes colaboradores, como: gestores, professores (não apenas de Matemática) e estudantes, que integravam toda a Educação Básica, sem uma maior distinção sobre o nível de escolaridade. Além disso, existiam pesquisas de abordagem bibliográfica e/ou documental, que tinham como objeto de pesquisa produções acadêmicas e/ou documentos oficiais. Ainda, ressaltamos que a mesma busca foi realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), porém as pesquisas que se diferenciavam das encontradas no Catálogo da CAPES não seriam selecionadas pelos critérios que adotamos.

Com foco no olhar dos professores que ensinam Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental, tomamos os estudos que tinham esses participantes, resultando em cinco pesquisas selecionadas. Além desses trabalhos, tivemos ciência do estudo desenvolvido por Borges (2022) e que também integrou a revisão de literatura.

**Quadro 2** - Pesquisas sobre Avaliações Externas realizadas com professores que ensinam Matemática

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Curso</b>
<b>Ana Paula Nogueira Rocha Borges (2022)</b>	<i>A Avaliação Externa e seus resultados: implicações na prática pedagógica e no ensino da Matemática</i>	Dissertação - Mestrado em Educação Matemática
<b>André Ricardo Cola (2015)</b>	<i>Avaliação Externa e em Larga Escala: o entendimento de professores que ensinam matemática na educação básica</i>	Dissertação - Mestrado em Educação Matemática

<b>Bruno Damien da Costa Paes Jürgensen (2021)</b>	<i>A Qualidade da Educação e da Educação Matemática no Contexto das Políticas Avaliativas do estado de São Paulo: desafios e perspectivas na visão dos professores que ensinam matemática</i>	Tese - Doutorado em Educação
<b>Leonor Fernanda Volpato de Moraes (2021)</b>	<i>Avaliações e seus Atravessamentos em Práticas Profissionais de Professores de Matemática</i>	Dissertação - Mestrado Educação Matemática
<b>Roberto Arlindo Pinto (2016)</b>	<i>Percepções de um grupo de professores de Matemática acerca das Avaliações Externas e sua influência na Prática Docente</i>	Dissertação - Mestrado Profissional em Educação Matemática
<b>Rosângela de Souza Jorge Ando (2012)</b>	<i>Formação Continuada e Ensino de Álgebra: Reflexões de Professores da Educação Básica sobre itens do Saresp</i>	Dissertação - Mestrado Educação Matemática

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Após a leitura completa dos trabalhos e de nossa compreensão sobre as pesquisas selecionadas, entendemos haver uma preocupação dos pesquisadores com o entendimento que os professores possuem sobre as Avaliações Externas. Cola (2015) exhibe que seu objetivo foi “investigar se o entendimento dos professores, participantes dessa pesquisa, acerca da avaliação externa e em larga escala está em conformidade com o que a literatura aportada apresenta sobre o assunto” (Cola, 2015, p. 19). O autor confronta os dados produzidos a partir de entrevistas semiestruturadas com professores da cidade de São Paulo-SP, com referenciais teóricos pautados em avaliação da aprendizagem, avaliação em Educação Matemática e Avaliação Externa e em larga escala. Já R. A. Pinto (2016) tem por pergunta diretriz: “como um grupo de professores de Matemática percebe as avaliações externas e sua influência na sala de aula?” (R. A. Pinto, 2016, p. 23). Assim, o pesquisador realiza um estudo de caso em uma escola de Itabirito–MG, produzindo seus dados a partir de entrevistas, questionários e análise documental.

Ando (2012), guia seu trabalho a partir do objetivo de “investigar a compreensão evidenciada por professores de Matemática relativa a resultados de avaliações externas num contexto de formação continuada, envolvendo o Ensino de Álgebra, em particular o de equações e sistemas de equações na Educação Básica” (Ando, 2012, p. 23). A autora tece caminhos para os dados a partir da elaboração de um módulo de Álgebra para professores que culminou na realização de entrevistas, questionários, análise documental, diário de campo e registros escritos pelos participantes do módulo. O trabalho de Moraes (2021), visou “investigar efeitos das avaliações que atravessam a sala no tocante ao ensino da Matemática.” (Moraes, 2021, p. 33). Assim, foi analisado como os professores lidam com as Avaliações e

os pressupostos teórico-metodológicos utilizados foram o Modelo dos Campos Semânticos e a História Oral.

A pesquisa de Jürgensen (2021) possui como pergunta de pesquisa: “quais são as percepções acerca das finalidades da EM [Educação Matemática] e da qualidade — educacional, da EM, da escola pública — de professores de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental da escola básica estadual paulista?” (Jürgensen, 2021, p. 35–36, inserção nossa). O pesquisador optou pela realização de entrevistas e questionários e pela utilização da técnica da análise de conteúdo temática. Já Borges (2022) constrói seu estudo a partir da pergunta: “o que é possível depreender dos aspectos político-sociais e pedagógicos na apropriação dos resultados das Avaliações Externas em Matemática pela equipe pedagógica que atua no 9º ano do Ensino Fundamental em escolas estaduais de Educação Básica?” (Borges, 2022, p. 25). Para conseguir reflexões sobre a questão posta, a pesquisadora realizou uma análise documental e a realização de entrevistas semiestruturadas.

Compreendendo que alguns dos resultados das pesquisas selecionadas se aproximam, optamos por trazê-los em conjunto, ressaltando suas convergências. Em Sturion (2022) é feita uma análise sobre as sinergias entre os estudos selecionados, com exceção da de Borges (2022). Assim, as pesquisas trazem que as Avaliações Externas podem causar um empobrecimento do currículo adotado para os planejamentos de aula (Cola, 2015; Jürgensen, 2021; Moraes, 2021). Desse modo, os conteúdos estabelecidos nessas Avaliações acabam se tornando os prioritários a serem trabalhados em sala de aula, em detrimento de outros que são tão válidos quanto.

Outro ponto apresentado pelos estudos selecionados é sobre a qualidade da Educação. Os seis estudos (Ando, 2012; Borges, 2022; Cola, 2015; Jürgensen, 2021; Moraes, 2021; R. A. Pinto, 2016) exibem, mesmo que em diferentes níveis, uma ideia vinda dos participantes das pesquisas de que a qualidade do ensino está vinculada aos resultados e dados provenientes das Avaliações Externas. Assim, os estudos mostram que pode existir uma naturalização do discurso de que notas providas de testes padronizados podem dizer sobre como está a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes. Porém, isso não é o bastante já que há a negação dos contextos em que essas escolas estão inseridas (Borges, 2022).

Um tópico que destacamos é que as seis pesquisas trazem a característica de serem Avaliações aplicadas para toda uma região. Ressaltam o caráter externo desse tipo de Avaliação, frisando que avaliador e avaliado não coexistem em uma mesma esfera do sistema educacional. Ainda, complementam o entendimento citando que as Avaliações Externas são instrumentos usados pelos governantes para elaborar e implementar políticas públicas.

Entretanto, os trabalhos de Borges (2022), Jürgensen (2021) e Moraes (2021) vão, de alguma forma, além dessa compreensão e problematizam o uso das Avaliações Externas como mecanismo de controle e prestação de contas impostos aos professores, gestores e estudantes.

Diante do exposto, a presente pesquisa de mestrado foi modificada<sup>37</sup> de modo a contribuir com as discussões já presentes na área, trazendo como objetivo investigar quais são os pontos de vista que professores que ensinam Matemática possuem acerca das Avaliações Externas. Logo, nosso estudo se aproxima dos trabalhos encontrados no sentido de buscar compreender como os professores de Matemática percebem as Avaliações Externas. Ao mesmo tempo, se distancia deles, pois apresentamos professores da cidade de Rio Claro–SP e, também, trabalhamos em um cenário no qual 2022 foi o primeiro ano em que as escolas estaduais paulistas voltaram ao seu funcionamento completamente presencial após quase dois anos de distanciamento social. Assim, os docentes entrevistados nos contaram como as Avaliações Externas foram colocadas nesse cenário pós-pandêmico.

---

<sup>37</sup> As alterações serão apresentadas na seção “Metodologia”.

## 2 METODOLOGIA

Nesta seção, descrevemos o caminho percorrido na pesquisa no que diz respeito as opções metodológicas adotadas, bem como as justificativas para tais escolhas. Além disso, explicitamos as mudanças ocorridas no decorrer do estudo, a descrição dos participantes, os procedimentos de composição dos dados para análise e como esse processo se deu ao longo do trabalho.

### 2.1 Abordagem Qualitativa

Quando nos colocamos a pensar sobre metodologias de pesquisa, pode nos vir a mente diferentes abordagens, tipos de estudo existentes ou procedimentos a serem realizados. Tais aspectos fazem parte de uma metodologia, porém ela não se restringe a eles. Goldenberg (2013, p. 105, inclusão nossa) traz em seu glossário que, etimologicamente, metodologia remete ao “estudo dos caminhos a serem seguidos, [e] dos instrumentos usados para se fazer ciência”. Assim, falar em metodologia é sistematizar como se dará a busca por um conhecimento aprofundado do tema de estudo escolhido (Borba; Almeida; Gracias, 2018).

Para selecionarmos quais estradas são possíveis de serem atravessadas pela nossa jornada, é importante que saibamos aonde queremos chegar (Goldenberg, 2013). Também, consideramos que não existem metodologias certas ou erradas, mas, sim, as que são mais propícias, ou não, ao ponto que queremos desbravar (Alves-Mazzotti, 2001). Assim, adotamos a pesquisa qualitativa, já que a realizamos quando uma questão pode ser explorada de modo aprofundado e tendo em vista que as variáveis que a rondam são imensuráveis (Creswell, 2014). Goldenberg (2013) ressalta que essa abordagem faz com que nossa atenção se volte às especificidades de uma determinada temática e ao significado que ela tem para as pessoas que participam da pesquisa.

Com isso, estudos dessa natureza nos permitem um contato direto com as pessoas que estão imersas no contexto de interesse, possibilitando que elas nos contem histórias que não poderiam ser encontradas ao nos debruçarmos em outras fontes (Creswell, 2014). A pesquisa qualitativa nos permite um tratamento indutivo dos dados produzidos. Bogdan e Biklen (1994) expõe que o intuito da análise não é o de provar hipóteses pré-estabelecidas, mas, sim, o de reconhecer que, e como, as abstrações vão se construindo quão mais nos colocarmos em contato com os dados. Assim, possibilitamos que categorias relevantes emergjam em um movimento “de baixo para cima” (Creswell, 2014).

Ressaltamos que é necessário, que nos reconheçamos como pesquisadores que rejeitam uma dita neutralidade, visto que a todo momento interferimos nos caminhos do estudo (Goldenberg, 2013). Esta pesquisa, inclusive a seção que agora está sendo lida, está repleta dos posicionamentos de quem a escreve. Assim, buscamos o que Goldenberg (2013, p. 45) traz como *objetivação*, ou melhor, um “esforço controlado de conter a subjetividade. Trata-se de um esforço porque não é possível realizá-lo plenamente, mas é essencial conservar-se essa meta, para não fazer do objeto construído um objeto inventado”. Para isso, descrevemos da maneira mais detalhada possível todos os procedimentos que se seguiram.

### 2.1.1 Em Busca da Pergunta

Para o desenvolvimento de uma investigação acadêmica, normalmente, é preciso que elaboremos um planejamento, no qual prevemos os movimentos que vão constituir o estudo. Um projeto foi estruturado, apresentado e aprovado<sup>38</sup> para ser a diretriz de nossos caminhos. Porém, por estarmos lidando com uma pesquisa qualitativa, ela possui a característica de ser flexível ao ponto de não assumir o planejado como regras rígidas e obrigatórias (Alves-Mazzotti, 2001).

Sendo assim, alguns autores (Alves-Mazzotti, 2001; Borba; Araújo, 2006; Creswell, 2014) defendem que a abordagem qualitativa dispõe de um *design*<sup>39</sup> emergente. Isto é, eles ressaltam que a pesquisa se faz enquanto se está fazendo a pesquisa. Logo,

o foco e o *design* do estudo não podem ser definidos *a priori*, pois a realidade é múltipla, socialmente construída em uma dada situação e, portanto, não se pode apreender seu significado se, de modo arbitrário e precoce, a aprisionarmos em dimensões e categorias (Alves-Mazzotti, 2001, p. 147).

Então, estruturamos um planejamento, porém o apresentado no início do mestrado sofreu alterações, principalmente com relação à pergunta de pesquisa. Borba e Araújo (2006) trazem que esse é um movimento natural do pesquisador, visto que ao entrar em contato com a literatura e realizar o trabalho de campo, o foco pode se transformar e, conseqüentemente, a

---

<sup>38</sup> No Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da UNESP, Câmpus Rio Claro, os discentes passam por uma avaliação após o ingresso e assim que aprovado, o projeto é protocolado e a pesquisa pode, oficialmente, ser iniciada.

<sup>39</sup> O termo “*design*”, para Alves-Mazzotti (2001), vai ao encontro da ideia de desenho de pesquisa, ou seja, é o conjunto de métodos, procedimentos e demais escolhas feitas pelo pesquisador de modo que a questão diretriz da pesquisa seja tratada de maneira aprofundada e lógica.

pergunta de interesse se altera. No nosso caso, a questão apresentada no planejamento da pesquisa foi elaborada antes da imersão no tema e do desenvolvimento do estudo.

Inicialmente, tínhamos como pergunta diretriz *“como professores de Matemática de Rio Claro compreendem as Avaliações em larga escala em sua prática docente?”*. Ao realizarmos a revisão de literatura, reconhecemos a importância de explicitar o caráter externo desse tipo de Avaliação, no qual avaliados e avaliador não coexistem no mesmo ambiente escolar, logo a expressão “Avaliações em larga escala” não era tão satisfatória para nós. Após termos contato com os participantes deste estudo, vimos que não são todos licenciados em Matemática, então o termo “professores de Matemática” não nos parecia apropriado para descrever os sujeitos da pesquisa. Também, no momento da análise dos dados, entendemos que os professores extrapolaram a “prática docente” em suas falas, descrevendo situações que ultrapassavam ideias ou pressupostos teórico-práticos focados, apenas, no favorecimento da aprendizagem do estudante.

Como consequência, optamos por reformular a questão trazendo elementos como “Avaliações Externas”, “professores que ensinam Matemática” e retiramos a expressão “prática docente”. Logo, a pergunta que guiou a pesquisa foi:

***“Como professores que ensinam Matemática em Rio Claro compreendem as Avaliações Externas?”***

Concordamos “que todo o processo de construção da pergunta faz parte da própria pergunta” (Borba; Araújo, 2006, p. 29). Então, nos fez sentido expor alguns dos procedimentos que fizeram com que esta pesquisa, também, possuísse um caráter emergente.

## **2.2 Como chegamos aos professores entrevistados**

A escolha dos participantes de uma pesquisa não se dá de maneira aleatória, logo é de extrema importância que sejam apresentadas as características desses indivíduos e como elas influenciaram a escolha de tal grupo (Goldenberg, 2013). Assim, tendo a sede do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática na cidade de Rio Claro, São Paulo, onde a pesquisadora residia, desde 2017, optamos por trabalhar com professores da rede estadual dessa cidade.

Rio Claro é um município do interior do estado de São Paulo, que possui uma extensão territorial de 498,422 Km<sup>2</sup> e uma população de 201.418 habitantes, segundo dados

do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE<sup>40</sup>) de 2022. No que diz respeito à Educação, as escolas públicas estaduais de Rio Claro, em sua maioria<sup>41</sup>, se encontram em um sistema organizacional sob a responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP). Essas instituições de ensino estaduais são distribuídas, a partir dos municípios em que estão alocadas, em Diretorias Regionais de Ensino que respondem à Seduc-SP. A Secretaria possui 91 Diretorias<sup>42</sup> e a responsável pelas escolas estaduais de Rio Claro, e mais oito municípios<sup>43</sup>, é a Diretoria de Ensino da Região de Limeira (figura 3).

**Figura 3 - Região sob jurisdição da Diretoria de Ensino de Limeira**



Fonte: Souza (2022, p. 68).

Na cidade de Rio Claro, existem 22 unidades que oferecem o Ensino Fundamental e Médio e respondem a Seduc-SP<sup>44</sup> (quadro 3). Como iríamos entrevistar professores que

<sup>40</sup> Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/rio-claro/panorama>>. Acesso em 24 de abr. de 2023.

<sup>41</sup> A exceção é a Escola Técnica Estadual (ETEC) Prof. Armando Bayeux da Silva, que está sob a responsabilidade da Secretaria de Desenvolvimento Econômico do estado de São Paulo, e oferece o Ensino Médio integrado ao Técnico. Disponível em: <<https://www.saopaulo.sp.gov.br/orgaos-e-entidades/autarquias/centro-paula-souza/>>. Acesso em 24 de abr. de 2023.

<sup>42</sup> Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/institucional/a-secretaria/>>. Acesso em 24 de abr. de 2023.

<sup>43</sup> A saber: Artur Nogueira; Cordeirópolis; Cosmópolis; Engenheiro Coelho; Ipeúna; Iracemápolis; Limeira e Santa Gertrudes. Disponível em: <[http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/index\\_escolas.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/index_escolas.asp)>. Acesso em 24 de abr. de 2023.

<sup>44</sup> Disponível em:

<[http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/Relat\\_Escola.asp?Navegacao=Anterior&NM\\_DIST=&NM\\_MUN=RIO%20CLARO](http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/Relat_Escola.asp?Navegacao=Anterior&NM_DIST=&NM_MUN=RIO%20CLARO)>. Acesso em 24 de abr. de 2023.

ensinam Matemática em Rio Claro, partimos dessas escolas estaduais para chegarmos até eles.

**Quadro 3 - Escolas de Rio Claro vinculadas à Seduc-SP**

	<b>Nome da Escola</b>	<b>Etapa de Ensino Oferecida</b>
<b>1</b>	Barão de Piracicaba	Fundamental – Anos Finais
<b>2</b>	Prof. <sup>a</sup> Carolina Augusta Seraphim	Fundamental – Anos Finais
<b>3</b>	Centro de Ressocialização Feminino de Rio Claro	Fundamental – Anos Iniciais Fundamental – Anos Finais Ensino Médio
<b>4</b>	Centro de Ressocialização Masculino de Rio Claro	Fundamental – Anos Iniciais Fundamental – Anos Finais Ensino Médio
<b>5</b>	Prof. Délcio Báccaro	Fundamental – Anos Finais Ensino Médio
<b>6</b>	Prof. <sup>a</sup> Heloisa Lemenhe Marasca	Fundamental – Anos Finais Ensino Médio
<b>7</b>	Prof. Januario Sylvio Pezzotti	Fundamental – Anos Finais Ensino Médio
<b>8</b>	Prof. João Baptista Negrão Filho	Fundamental – Anos Finais Ensino Médio
<b>9</b>	Prof. João Batista Leme	Fundamental – Anos Finais Ensino Médio
<b>10</b>	Joaquim Ribeiro	Ensino Médio
<b>11</b>	Coronel Joaquim Salles	Fundamental – Anos Finais
<b>12</b>	Prof. José Cardoso	Fundamental – Anos Finais Ensino Médio
<b>13</b>	Prof. José Fernandes	Fundamental – Anos Iniciais Fundamental – Anos Finais Ensino Médio
<b>14</b>	Prof. Marciano de Toledo Piza	Ensino Médio
<b>15</b>	Prof. Michel Antônio Alem	Fundamental – Anos Finais Ensino Médio
<b>16</b>	Prof. Nelson Stroili	Fundamental – Anos Finais Ensino Médio
<b>17</b>	Prof. Odilon Corrêa	Fundamental – Anos Finais

		Ensino Médio
18	Prof. <sup>a</sup> Oscália Góes Correa Santos	Fundamental – Anos Finais Ensino Médio
19	Prof. Oscar de Almeida	Fundamental – Anos Finais Ensino Médio
20	Chanceler Raul Fernandes	Ensino Médio
21	Prof. Roberto Garcia Losz	Fundamental – Anos Finais Ensino Médio
22	Prof. <sup>a</sup> Zita de Godoy Camargo	Fundamental – Anos Finais Ensino Médio

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Para afunilarmos as possibilidades, partimos do público atingido pelas Avaliações Externas mais aplicadas a essas escolas. As Avaliações estaduais que tínhamos conhecimento que estavam em vigor no ano de 2022 eram o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e a Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP<sup>45</sup>). A AAP era aplicada em todos os anos escolares a partir do 2º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (São Paulo, 2011). Já o SARESP é direcionado, anualmente, aos estudantes do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e à 3ª série do Ensino Médio, sendo que no 3º e 7º anos é amostral (São Paulo, 1996). Ressaltamos, ainda, que essas Avaliações não são voltadas a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com isso, optamos por professores que lecionam nos anos em que ocorrem a realização de ambas as Avaliações Externas.

Com base nesse contexto e com esse critério, tomaríamos os docentes do 3º e 5º ano do Ensino Fundamental–Anos Iniciais, 7º e 9º ano do Ensino Fundamental–Anos Finais e a 3ª série do Ensino Médio. Porém, os dois anos letivos que dizem sobre o Ensino Fundamental–Anos Iniciais foram excluídos, visto que neles não há um professor específico para a componente curricular de Matemática. Agora, sobre a 3ª série do Ensino Médio, preferimos não a selecionar, pois entendemos que nesse ano escolar já existe a possibilidade de os professores focarem em um tipo de preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou demais vestibulares e não queríamos tal influência.

Decidimos não escolher os professores que trabalham em escolas do Programa Ensino Integral (PEI). Essa opção foi feita com base nas diretrizes do PEI, a qual explicita que ele

<sup>45</sup> Ao elaborarmos os critérios para a escolha dos professores, não tínhamos informações suficientes sobre as Sequências Digitais e a Avaliação Diagnóstica de Entrada (ADE), que apareceram nas falas dos professores. Entretanto, a aplicação delas se dá do mesmo modo que a da AAP, o que não influenciaria os afunilamentos usados.

proporciona aos professores condições de trabalho em regime de dedicação plena e integral (São Paulo, 2012). Também, o PEI permite aos estudantes aumentar o tempo que eles permanecem na escola, o que “equivale a criar as condições de tempo e de espaços para materializar o conceito de formação integral, desenvolvendo as potencialidades humanas em seus diferentes aspectos: cognitivos, afetivos e socioculturais” (São Paulo, 2012, p. 08). Ainda, as escolas do PEI possuem modos de avaliações internas próprios e que não são realizados pelas instituições de período único (São Paulo, 2014). Logo, entendemos que esse é um Programa que, além de não abarcar todas as escolas da cidade, tanto seus professores como seus alunos possuem possibilidades diferenciadas das proporcionadas pelas escolas de único período.

Considerando os critérios expostos, dentre as 22 unidades da cidade, escolhemos aquelas em que fosse oferecido o Ensino Fundamental–Anos Finais, na modalidade de Ensino Regular, e que não participassem do PEI. Obtivemos 10 escolas para começarmos os primeiros contatos.

Rosa e Arnoldi (2008, p. 50) apresentam que “essa primeira aproximação pode realizar-se tomando como intermediário algum responsável institucional [...]”, evitando qualquer constrangimento na abordagem do participante. Logo, decidimos entrar em contato com as coordenações ou direções das escolas para que, a partir delas, conseguíssemos chegar aos professores. As tentativas de contatar as escolas começaram ao final do mês de agosto de 2022 e permaneceram até a última entrevista realizada, ao final de outubro do mesmo ano.

O primeiro contato se deu por meio de ligações para as 10 escolas em que tentávamos falar com os coordenadores pedagógicos por telefone ou marcar uma reunião presencial com eles. Também, optamos pelo envio de e-mails<sup>46</sup> apresentando, resumidamente, a pesquisa e o que queríamos com os professores. Ainda, como outra estratégia de aproximação com a coordenação ou direção, fomos visitar as escolas que não tinham nos dado resposta alguma a partir das outras tentativas.

Com essas investidas, conseguimos a possível participação de seis das escolas previamente selecionadas. Daí em diante, alguns coordenadores se responsabilizaram em confirmar se era da vontade dos docentes colaborarem com a pesquisa e estabeleceram quando e onde aconteceriam as entrevistas. Outros, disponibilizaram o contato dos professores para que nós os convidássemos e decidíssemos, direto com eles, como se dariam os encontros.

---

<sup>46</sup> E-mail enviado às escolas disponível no Apêndice B.

### *2.2.1 Professores Participantes da Pesquisa*

Diante dos processos de busca e contato com os docentes, um total de 10 professores aceitaram participar da pesquisa, nos concedendo uma entrevista, sendo que 7 lecionavam no 7º ano e 3 do 9º ano do Ensino Fundamental. A apresentação deles será pautada no que informaram nas entrevistas, considerando o ano de realização delas, 2022. Para dizermos sobre o tempo de atuação, exibiremos alguns com datas aproximadas, pois não conseguimos as informações exatas.

Da escola Ana Maria Machado<sup>47</sup> as professoras que aceitaram participar da pesquisa foram Marli e Sônia<sup>48</sup> e as entrevistas aconteceram na própria instituição, em uma terça-feira de outubro, no horário da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) das docentes. Sônia é a primeira a ser entrevistada, ela é formada em Licenciatura em Matemática e atua há 15 anos, apenas na rede estadual de São Paulo, entretanto não é efetiva, mas estável, ou Categoria F<sup>49</sup>. Marli, é formada em Ciências Físicas e Biológicas e leciona desde 1988, era efetiva do estado, porém encerrou o contrato para morar na Europa e voltou como docente da Categoria O, sem a estabilidade que tinha antes.

Sobre a Escola Conceição Evaristo, tivemos três professores participantes, Márcia, Silvana e Thomas. As entrevistas ocorreram em dias diferentes e começaram com Márcia durante a troca do turno vespertino para o noturno, ela é formada em Licenciatura e Bacharelado em Biologia e leciona desde o início dos anos de 1990. Com Silvana a entrevista ocorreu em seu horário de almoço, ela possui graduação em Licenciatura em Matemática, realizou o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT) e é professora há mais de 20 anos. Thomas preferiu realizar sua entrevista fora da escola em que trabalhava e nos encontramos na UNESP, ele é licenciado em Matemática, mestrando em Educação Matemática e atua há 2 anos, apenas na rede pública do estado.

A partir da escola Djamila Ribeiro entrevistamos Laura e Magali, ambas nos concederam a entrevistas em aulas vagas que tinham em suas grades de horário. Laura possui Licenciatura em Matemática e, no momento da entrevista, tinha acabado de começar

---

<sup>47</sup> Com o intuito de preservar a identidade das escolas e homenagear escritoras, e contadoras de histórias, brasileiras, os nomes das escolas foram trocados.

<sup>48</sup> Com o intuito de preservar a identidade dos participantes e homenagear alguns professores da Educação Básica da pesquisadora, os nomes dos participantes foram trocados.

<sup>49</sup> Para mais informações sobre as categorias docentes, acesse o Portal dos Professores de Educação Básica do Estado de São Paulo. Disponível em: <<https://www.pebsp.com/categorias-de-professores-no-estado-de-sao-paulo/>>.

sua carreira docente, tendo 6 meses de atuação. Magali, também licenciada em Matemática, é professora há 5 anos.

Das escolas Ilana Casoy, Jarid Arraes e Lygia Fagundes Telles tivemos um professor entrevistado em cada, respectivamente, João Paulo, Sueli e Marisa e os três nos recebem em seus horários de ATPC. João Paulo é formado em Licenciatura em Matemática e leciona desde antes mesmo de terminar sua graduação, finalizada em 2002. Sueli é licenciada em Matemática e atua há 3 anos. Por fim, Marisa possui Licenciatura em Matemática e é professora desde o final de sua graduação, em 2019.

Traçando um perfil geral dos participantes desta pesquisa, temos uma diversidade no que diz respeito ao tempo de atuação desses professores e apenas dois deles possuem, ou cursam, alguma pós-graduação. Para uma melhor visualização, elaboramos um quadro com a síntese das informações apresentadas (quadro 4).

**Quadro 4 - Participantes da Pesquisa**

<b>Escola Participante</b>	<b>Docente Participante</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de Atuação</b>
Ana Maria Machado	Marli	Licenciatura em Ciências Físicas e Biológicas	34 anos
	Sônia	Licenciatura em Matemática	15 anos
Conceição Evaristo	Márcia	Licenciatura e Bacharelado em Biologia	Por volta de 32 anos
	Silvana	Licenciatura em Matemática	Por volta de 24 anos
	Thomas	Licenciatura em Matemática	2 anos
Djamila Ribeiro	Laura	Licenciatura em Matemática	6 meses
	Magali	Licenciatura em Matemática	5 anos
Ilana Casoy	João Paulo	Licenciatura em Matemática	Por volta de 20 anos
Jarid Arraes	Sueli	Licenciatura em Matemática	3 anos

Lygia Fagundes Telles	Marisa	Licenciatura em Matemática	Por volta de 3 anos
--------------------------	--------	-------------------------------	------------------------

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Ressaltamos que de todos os professores entrevistados, apenas um relatou não gostar de ensinar Matemática e a razão descrita é pela grande cobrança que sente por lecionar essa componente curricular. Também, um dos professores relata que não aprecia trabalhar com os 9º anos do Ensino Fundamental por motivo complementar ao posto anteriormente, pela cobrança pelos os resultados nas Avaliações Externas.

### 2.3 Composição dos Dados

Antes de nos embrenharmos nos detalhes de como se deu a produção de dados deste estudo, gostaríamos de refletir um pouco sobre como pensamos os dados de uma pesquisa qualitativa. Quando nos debruçamos sobre essa missão, nos colocamos em um papel de identificar o que mais é relevante para nós e que poderia não saltar aos olhos de outros pesquisadores (Bogdan; Biklen, 1994). Tendo isso em vista, os dados qualitativos podem ser reconhecidos como descrições do tema de interesse, a partir do ponto de vista dos participantes que colaboraram com a pesquisa (Yin, 2016). Também, “os dados são simultaneamente as provas e as pistas” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 149) que usamos para comprovação de que nosso problema existe e de como podemos pensar movimentos de reflexão sobre ele.

Sendo assim, “os eventos e ideias oriundos da pesquisa qualitativa podem representar os significados dados a fatos da vida real pelas pessoas que os vivenciam, não os valores, pressuposições, ou significados mantidos por pesquisadores” (Yin, 2016, n.p.). Logo, a presente pesquisa foi realizada com o intuito de escutar o que os professores que ensinam Matemática nos 7º ou 9º anos do Ensino Fundamental tinham a dizer sobre a temática. Além disso, não existem regras que devem ser rigidamente seguidas ao se estabelecer como se dará a produção de dados, mas, sim, devemos pensar o que é mais adequado ou não ao nosso objetivo com o estudo (Goldenberg, 2013), já que “a ideia-chave por trás da pesquisa qualitativa é aprender sobre o problema ou a questão com os participantes e adotar as melhores práticas para obter tais informações” (Creswell, 2014, p. 52). Logo, tomamos como instrumento para a produção de dados a realização de entrevistas, visto que elas nos

permitiriam ter uma proximidade com as pessoas que vivenciavam o contexto que exploramos, o das Avaliações Externas.

As entrevistas, quando pensadas em um contexto de pesquisa qualitativa, nos possibilitam investigar temas que não poderiam ser tratados de maneira aprofundada com outros métodos (Alves-Mazzotti, 2001). Isso, pois, ela propicia “uma discussão orientada para um objetivo definido, que, através de um interrogatório, leva o informante a discorrer sobre temas específicos, resultando em dados que serão utilizados na pesquisa” (Rosa; Arnoldi, 2008, p. 17), o que vai ao encontro de escutar os professores. Outra vantagem que as entrevistas trazem é a de que as pessoas, normalmente, se sentem mais libertas ao se expressarem pela fala do que pela escrita (Goldenberg, 2013), possibilitando que o entrevistado se aprofunde na temática desejada.

Para que esse aprofundar-se realmente aconteça, entendemos ser preciso que o entrevistado não só aceite participar do estudo, mas que se sinta confiante para “verdadeiramente falar”, estabelecendo uma relação de confiabilidade com o entrevistador (Poupart, 2008). Logo, concordamos com Rosa e Arnoldi (2008) ao trazerem que um caminho próspero para se conseguir isso é a partir da adoção do *tom natural de uma conversa*, instalando-se no ambiente um cenário de certa informalidade.

Em busca dessa naturalidade, optamos em realizar entrevistas semiestruturadas, visto que toda a preparação para o momento do encontro com o entrevistado é pensada para que o participante fale seus pensamentos, opiniões e reflexões sobre o tema sem seguir uma ordem rígida. Além disso, esse tipo de entrevista permite juntar perguntas mais amplas ou mais específicas que devem ser pré-estabelecidas e seguidas, para não fugirmos do tema de interesse, mas podendo ser utilizadas, apenas, como guia da conversa (Boni; Quaresma, 2005). Com isso, a sequência em que as perguntas são feitas e os detalhes como, por exemplo, se alguma outra questão foi elaborada espontaneamente, ficam a cargo de como se deu a dinâmica de cada entrevista (Rosa; Arnoldi, 2008).

Pensando que precisávamos dessas perguntas diretrizes para guiar nossas entrevistas, elaboramos um primeiro roteiro. Este só pôde ser pensado após a realização da revisão de literatura, já mencionada no trabalho, para que estivéssemos a par do tema de interesse de modo que conseguíssemos elaborar um “roteiro de questionamentos realmente condignos para a validação dos resultados da pesquisa” (Rosa; Arnoldi, 2008, p. 46). Entendemos que a validade dos resultados que as autoras trazem tem a ver com o entendimento de que as diretrizes do roteiro condizem com o que quer ser buscado a partir dele. Nesse sentido, decidimos realizar uma entrevista piloto.

Para Yin (2016) a realização de um estudo piloto, ou uma entrevista-piloto, como no nosso caso, foi de extrema valia, visto que nos possibilitou um refinamento do instrumento para a produção de dados. Além disso, ele também pode ser visto como uma forma de praticar para as entrevistas que realmente integrarão os dados da pesquisa. Assim, o piloto foi realizado com um professor que lecionou, em 2021, para os 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e, posteriormente, o roteiro<sup>50</sup> foi aperfeiçoado.

Então, foram realizadas 10 entrevistas com professores que, em 2022, lecionavam para o 7º ou 9º ano do Ensino Fundamental. As entrevistas foram gravadas – com o devido consentimento de quem era entrevistado – permitindo o registro oral do que estava acontecendo sem intervenções ou interrupções do fluxo da conversa (Yin, 2016). Os encontros aconteceram no período de setembro a outubro de 2022, presencialmente, como já citado.

Seguindo as orientações expostas até o momento, as entrevistas foram vivenciadas de modo a deixar o ambiente o mais natural e confortável possível para nós, entrevistadora e entrevistados, de modo que ficássemos à vontade para as trocas buscadas. Após realizadas, as gravações foram transcritas integralmente, com o auxílio da ferramenta *ditado* do *Microsoft Word*<sup>51</sup>, de modo a trazer todos os fatos registrados sem que nenhum ponto fosse excluído nesse momento (Rosa; Arnoldi, 2008). Assim, as transcrições serviram como ponto de partida para o processo que iremos descrever posteriormente.

**Quadro 5 - Descrição das Entrevistas**

Ano que lecionava	Participante	Data da entrevista	Tempo de gravação da entrevista
7º	João Paulo	27/10	00:39:20
	Laura	27/09	00:26:57
	Márcia	24/10	2:25:43
	Marisa	25/10	1:02:27
	Marli	04/10	00:50:59
	Sueli	20/10	00:31:31
	Thomas	26/10	00:25:54
9º	Magali	21/10	00:59:46
	Silvana	25/10	00:59:16
	Sônia	04/10	00:25:02

Fonte: elaborado pela autora (2022).

<sup>50</sup> Versão final do roteiro de entrevista disponível em Apêndice C.

<sup>51</sup> Ferramenta que permite ao usuário usar da fala para criar textos no *software*. Está incorporada as versões: *Word* para *Microsoft 365*, *Word* para *Microsoft 365 para Mac*, *Word* para a *Web* e *Word 2021*. Ressaltamos que o ditado não é completamente fiel ao que é dito, sendo preciso que o usuário vá corrigindo os erros do texto escrito.

Aos professores que aceitaram colaborar com essa pesquisa, foi disponibilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE<sup>52</sup>), em duas vias, para que pudessem estar cientes de como se dariam as entrevistas e, caso concordassem, assinassem o documento. Também, garantimos o anonimato e liberdade dos sujeitos para participar ou não deste estudo. Ressaltamos que a presente pesquisa está registrada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”<sup>53</sup>.

## 2.4 Análise de Dados

Quando pensamos em uma análise de dados qualitativos, principalmente quando os dados são provindos de entrevistas, pode ocorrer a interpretação de que basta ler suas transcrições para serem expostos todos os significados que buscamos ao constituir a pergunta de pesquisa. Contudo, a análise vai além dessa ideia. Tal processo abrange uma organização, leituras, interpretações e reinterpretações desses dados, de modo que consigamos enxergar temas vindos deles (Creswell, 2014).

Assim, esse processo não é feito como uma montagem de quebra-cabeça, por exemplo, em que temos a forma que deve ser encontrada logo no início do percurso (Bogdan; Biklen, 1994). Usando essa analogia podemos visualizar o movimento de análise dos dados, sinteticamente, como um *funil* em que “as coisas estão abertas no início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 50). Logo, é possível vislumbrar temáticas que se conversam e que formam um mosaico geral sobre o que os dados nos dizem.

Antes de algo a mais, concordamos com Borba, Almeida e Gracias (2018, p. 70) quando trazem que “o modo como essa voz é ouvida depende da perspectiva de quem a ouve”. Extrapolando essa ideia para as transcrições, nossas leituras e, posteriormente, nossas interpretações, foram feitas segundo nossas perspectivas. Sendo assim, entendemos que a maneira como se dará a análise de dados não é algo pré-estabelecido, mas, sim, que ela é realizada de uma forma por cada pesquisador (Creswell, 2014), portanto iremos relatar os passos tomados para a realização de nossa análise.

Para inspirar esse movimento, tomamos parte das etapas que Robert Yin (2016) apresenta em sua obra, estas foram: *compilar*, *decompor*, *recompôr* e *interpretar*. Na primeira etapa da análise, *compilar*, as transcrições foram organizadas e separadas em dois grupos: um

---

<sup>52</sup> TCLE disponível em Apêndice D.

<sup>53</sup> Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa disponível em Anexo D.

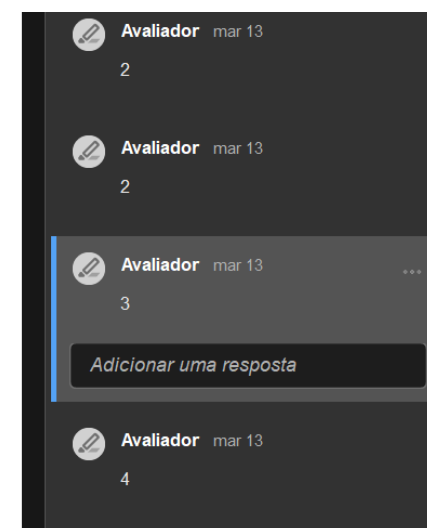
com as dos professores que lecionavam no 7º ano e, outro, com as dos que lecionavam no 9º ano. Desse modo, conseguimos uma organização para dar início as próximas fases.

Na segunda etapa, *decompor*, as transcrições foram lidas inúmeras vezes minuciosamente. Desse modo, foi possível ter uma visão da totalidade dos dados e, posteriormente, o realce de palavras ou trechos que abrangem ideias sobre o tema (Bogdan; Biklen, 1994). Nesse momento, durante as leituras, foram feitos destaques em partes das transcrições, enumerando-os (figura 4). Porém, entendemos que “no final das Entrevistas, entrevistador ↔ entrevistado terão trocado diversas perguntas, algumas sobre o tema em questão e outras sobre alguns itens abordados aleatoriamente na Entrevista” (Rosa; Arnoldi, 2008, p. 23), logo colocamos o critério de serem momentos que remetessem as Avaliações Externas.

**Figura 4 - Exemplo de Destaque nas Transcrições**

A gente tem o SARESP, que a gente estava falando inclusive agora, a gente tem a OBMEP, que é uma das provinhas que eu... que eu mais me empenho com eles, apesar de eles não irem muito bem, mas a gente tenta... é que sétimos anos, eles não costumam fazer muito essas provinhas, que é sempre o começo de ciclo, né, e final, então sextos e nonos, primeiros e terceiros do ensino médio costumam fazer. Mas a maior parte são essas e, aí, **a gente tem as AAPs que são completamente online, então, eu não acho que seria um recurso meio de avaliação muito... confiável. Porque a gente, a gente depende da internet da escola, a gente das... dos computadores, então não é sempre que está funcionando.** E, antigamente, essas AAPs, elas vinham impressas, então a gente colocava a criança lá na sala, eles tinham o papel, eles faziam as contas, né? Era

Fonte: acervo da pesquisa (2023).



Os trechos destacados foram copiados para uma planilha do *Microsoft Excel*, na qual foram indicados o nome do docente entrevistado, o número referente ao trecho e um pequeno comentário (figura 5). Essa anotação funcionou como uma síntese sobre o assunto que a parte destacada abordava, tornando-se uma representação simplificada dos dados. Entretanto, mesmo que nos próximos passos passamos a alimentar diferentes planilhas com os comentários, ressaltamos que a todo o momento voltávamos aos trechos originais e seus contextos para as decisões sobre as aproximações dos temas. Os comentários funcionaram apenas como um guia para que nós organizássemos melhor a visualização dos processos de análise, não interferindo nas escolhas tomadas.

**Figura 5** - Exemplo de organização dos dados na planilha

Sueli		
Número	Trecho	Comentário
3	<i>"a gente tem as AAPs que são completamente online, então, eu não acho que seria um recurso meio de avaliação muito... confiável. Porque a gente, a gente depende da internet da escola, a gente das... dos computadores, então não é sempre que está funcionando"</i>	AE digital não muito confiáveis pois dependem de estrutura escolar

Fonte: acervo da pesquisa (2023).

Ao desenvolvermos a terceira etapa, *recompôr*, tivemos o intuito de organizar os trechos de modo que conseguíssemos estabelecer aproximações entre eles. Para isso, os comentários que os representavam foram colocados em uma planilha (figura 6), distinta da descrita anteriormente, indicando o docente responsável pela fala que gerou a anotação, assim como a numeração do trecho para que pudéssemos voltar ao original. Algumas passagens de texto falam sobre mais de um tema reconhecido na fala do professor, nesses casos colocamos em negrito o assunto principal do trecho destacado. Ainda, os excertos foram separados de maneira mutuamente exclusiva, ou seja, não há um mesmo trecho em duas temáticas e a seleção para um tema ou outro se deu a partir do contexto em que a passagem de texto estava.

Assim que a tabela mostrada na figura 6 foi montada, começamos a colorir-la. A partir dos trechos destacados, fomos pintando com a mesma cor as anotações referentes aos excertos que nos remetiam a temas próximos e esse processo foi feito até não restar célula sem cor (figura 7).

Após os estabelecimentos de convergências entre os trechos, precisávamos reconhecer sobre o que essas aproximações falavam. Como Yin (2016) coloca, as fases de decomposição e recomposição podem ser realizadas repetidas vezes, conforme os objetivos e escolhas do

pesquisador. Com isso, como uma parte final da etapa de *recompôr*, juntamos as anotações convergentes, sempre fazendo o movimento de voltar aos trechos originais para identificar os temas sobre os quais falavam. Assim, conseguimos distinguir, primeiramente, 14 temáticas distintas, que são: *contato dos professores com as Avaliações externas; direcionamento do trabalho do professor; fiscalização do trabalho do professor; mecanismos e consequências da fiscalização do trabalho do professor; Avaliações externas como avaliações da aprendizagem; tentativas para os alunos criarem interesse em resolver as Avaliações Externas; responsabilização/culpabilização dos estudantes; responsabilização/culpabilização dos docentes; Avaliações Externas ignorando a escola; Avaliações Externas não representando o contexto escolar; Avaliações ignorando a pandemia; escassez de tempo para a aplicação das Avaliações Externas; escassez de tempo para o cumprimento do proposto; escassez de estrutura* (figura 8).

Reforçamos que os comentários foram usados por nós apenas como representantes menores dos trechos. Nesse sentido, sempre tomamos os excertos originais das falas dos docentes para a seleção e reconhecimento das temáticas.

**Figura 6 - Planilha dos comentários dos trechos**

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	<b>Professores</b>										
2	<b>7º Ano</b>						<b>9º Ano</b>				
3		Marli	Márcia	Marisa	Sueli	Thomas	João Paulo	Laura	Silvana	Magali	Sônia
4	1	Professor com menos contato com a prova das ALE	ALE como um direcionador do trabalho do professor	Bônus e status da escola vinculada as ALE, em particular, ao resultado que os alunos tem	ALE online não muito confiáveis pois dependem de estrutura escolar	ALE não vinculada com a escola, ressaltando o caráter externo dela	Resultados das ALE como status	Trabalhar com os estudantes para fazer as ALE	ALE como avalidor de instituições, não de alunos	ALE como algo externo a escola e a sala de aula	ALE como modo do governo avaliar escolas
5	2	ALE como diagnóstico do conhecimento dos estudantes	ALE como fiscalizadora do cumprimento das apostilas entregues pelo governo	Uso dos resultados da ALE para diametrizar as dificuldades dos alunos	Falta de estrutura escolar para a aplicação das provas	A plataforma da SED não suporta e falha, não salvando as respostas	ALE não representando a realidade do conhecimento dos alunos	Tentativa de não ter que realizar a ALE online	Aplicação das ALE para alunos público alvo da educação inclusiva, sem adaptação	ALE como obrigação	Dificuldades com a aplicação de ALE sendo online
6	3	ALE positiva pois traz o proposto pelo Currículo Paulista	ALE como fiscalizadora do trabalho do professor e a partir da onde ele trabalha	Difícil contato do professor com as questões da prova de ALE	ALE como medidora do nível dos estudantes	Escola precisa ter estrutura para comportar a aplicação das provas online	A busca por resultados fez com que o que é ensinado seja baseado no que cai em ALE	A prova ser aplicada online atrapalha na resolução dos alunos que perdem o interesse em resolver	Aplicação das ALE para alunos público alvo da educação inclusiva, sem adaptação	Discordância entre o currículo proposto e a realidade de tempo do professor	Falta de acesso do professor aos resultados "reais" de ALE
7	4	Como a professora vê as ALE - como uma avaliação da aprendizagem, usa a ALE como avaliação do estudante	ALE como fiscalizadora do trabalho do professor e a partir da onde ele trabalha	ALE demandando muito tempo de aula para serem realizadas	Falta de estrutura escolar e mal funcionamento das tecnologias propostas para a aplicação das provas	<b>Falta de estrutura para uma sala inteira realizar a prova</b> + Desinteresse dos estudantes na resolução da prova	ALE não representando a realidade do conhecimento dos alunos	Preparação para as ALE	Incomodo com a ALE sendo igual para todos os alunos, inclusive para os público alvo da educação inclusiva	ALE tendo que ser feita em casa pelos alunos + <b>Desinteresse dos alunos</b> + Dificuldade em colocar a aplicação no tempo da aula	Acesso limitado do professor aos resultados das ALE aplicadas online

Fonte: acervo da pesquisa (2023)<sup>54</sup>.

<sup>54</sup> A sigla “ALE” que aparece em alguns momentos nas planilhas se refere à “Avaliação em Larga Escala”, pois no momento da análise usávamos essa expressão como sinônimo de Avaliações Externas.

**Figura 7 - Planilha dos comentários dos trechos (colorida)**

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1		<b>Professores</b>									
2		<b>7º Ano</b>					<b>9º Ano</b>				
3		Marli	Márcia	Marisa	Sueli	Thomas	João Paulo	Laura	Silvana	Magali	Sônia
4	1	Professor com menos contato com a prova das ALE	ALE como um diretorador do trabalho do professor	Bônus e status da escola vinculada as ALE, em particular, ao resultado que os alunos tem	ALE online não muito confiáveis pois dependem de estrutura escolar	ALE não vinculada com a escola, ressaltando o caráter externo dela	Resultados das ALE como status	Trabalhar com os estudantes para fazer as ALE	ALE como avaliador de instituições, não de alunos	ALE como algo externo a escola e a sala de aula	ALE como modo do governo avaliar escolas
5	2	ALE como diagnóstico do conhecimento dos estudantes	ALE como fiscalizadora do cumprimento das apostilas entregues pelo governo	Uso dos resultados da ALE para diametrizar as dificuldades dos alunos	Falta de estrutura escolar para a aplicação das provas	A plataforma da SED não suporta e falha, não salvando as respostas	ALE não representando a realidade do conhecimento dos alunos	Tentativa de não ter que realizar a ALE online	Aplicação das ALE para alunos público alvo da educação inclusiva, sem adaptação	ALE como obrigação	Dificuldades com a aplicação de ALE sendo online
6	3	ALE positiva pois traz o proposto pelo Currículo Paulista	ALE como fiscalizadora do trabalho do professor e a partir da onde ele trabalha	Difícil contato do professor com as questões da prova de ALE	ALE como medidora do nível dos estudantes	Escola precisa ter estrutura para comportar a aplicação das provas online	A busca por resultados fez com que o que é ensinado seja baseado no que cai em ALE	A prova ser aplicada online atrapalha na resolução dos alunos que perdem o interesse em resolver	Aplicação das ALE para alunos público alvo da educação inclusiva, sem adaptação	Discordância entre o currículo proposto e a realidade de tempo do professor	Falta de acesso do professor aos resultados "reais" de ALE
7	4	Como a professora vê as ALE - como uma avaliação da aprendizagem, usa a ALE como avaliação do estudante	ALE como fiscalizadora do trabalho do professor e a partir da onde ele trabalha	ALE demandando muito tempo de aula para serem realizadas	Falta de estrutura escolar e mal funcionamento das tecnologias propostas para a aplicação das provas	Falta de estrutura para uma sala inteira realizar a prova + Desinteresse dos estudantes na resolução da prova	ALE não representando a realidade do conhecimento dos alunos	Preparação para as ALE	Incomodo com a ALE sendo igual para todos os alunos, inclusive para os público alvo da educação inclusiva	ALE tendo que ser feita em casa pelos alunos + <b>Desinteresse dos alunos</b> + Dificuldade em colocar a aplicação no tempo da aula	Acesso limitado do professor aos resultados das ALE aplicadas online

Fonte: acervo da pesquisa (2023).

**Figura 8 - Convergências dos trechos destacados (representados pelos comentários)**

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
	Contato Prof. com as ALE	Direcionamento do Trabalho	Fiscalização	Mecanismos e Consequências da Fiscalização	AE como Av. da Aprendizagem	Tentativas para os alunos criarem interesse em resolver as AE	Responsabilização/ Culpabilização dos estudantes	Responsabilização/ Culpabilização dos docentes	AE Ignora a escola	AE não representando o contexto escolar	AE ignora a Pandemia	Escassez de Tempo para a aplicação das AE	Escassez de Tempo para o cumprimento do Proposto	Escassez de Estrutura
1	Professor com menos contato com a prova das ALE	ALE positiva pois traz o proposto pelo Currículo Paulista	ALE como fiscalizadora do cumprimento das apostilas entregues pelo governo	ALE vinculada a um bônus para "estimulo" dos professores a trabalharem com o material	ALE como diagnóstico do conhecimento dos estudantes	Importância das ALE para que o aluno aprenda a agir sob pressão	Culpabilização dos estudantes (Desinteresse deles) sobre o resultado da prova	Instauração de um sentimento de culpa nos professores, como se eles não tivessem feito um trabalho "completo"	ALE não olha para a realidade escolar	ALE não mostra como realmente estão as escolas, fazendo com que quem tem a tomada de decisão também não saiba	ALE ignorando a pandemia e sendo aplicada sem adaptações	ALE demandando muito tempo de aula para serem realizadas	Falta de tempo para cumprir o currículo proposto e trabalhar a defasagem + ALE como fiscalizadora do trabalho docente	Falta de tempo para a realização de ALE na escola e impossibilidade de realização fora da escola
2	Contato escasso com os professores sobre as ALE	ALE positiva pois traz o proposto pelo Currículo Paulista	ALE como fiscalizadora do trabalho do professor e a partir da onde ele trabalha	Notificações/consequências de não se atingir uma meta estabelecida nas ALE	ALE como diagnóstico do conhecimento dos estudantes	Alunos sem interesse em realizar a ALE, então precisam ser atraídos para a escola	desinteresse dos alunos em resolver as ALE	ALE causando apreensão nos professores	Como funciona a realidade escolar que não é vista pelas ALE	ALE não representando a realidade do conhecimento dos alunos	Aplicação precipitada das ALE, visto que as consequências da pandemia ainda estão bem fortes	Período curto para a realização das provas, pensando no contexto da escola	Falta de tempo para trabalhar a defasagem e trabalhar o que a ALE cobra	ALE online não muito confiáveis pois dependem de estrutura escolar
3	Difícil contato do professor com as questões da prova de ALE	Utilização das ALE como base para os conteúdos que serão trabalhados	ALE como fiscalizadora do trabalho do professor e a partir da onde ele trabalha	Repúdio ao vínculo das ALE com recursos financeiros, desviando do foco do ensino e aprendizagem dos alunos	Como a professora vê as ALE - como uma avaliação da aprendizagem, usa a ALE como avaliação do estudante	Tentativa de não ter que realizar a ALE online	Desinteresse dos alunos com a resolução das ALE	Responsabilização dos professores pelos resultados nas ALE	ALE não olha para a realidade escolar	ALE não representando a realidade do conhecimento dos alunos	ALE ignorando a pandemia, e as sequelas dela, e focando em dados e resultados	Muito tempo gasto para a aplicação de ALE online	Falta de tempo para trabalhar com toda a demanda estabelecida	Falta de estrutura escolar para a aplicação das provas
4	Falta de conversa sobre a aplicação das ALE, entre escola e responsáveis	ALE como um direcionador do trabalho do professor	ALE como fiscalizadora do trabalho do professor e a partir da onde ele trabalha	Eseprança em uma mudança em como se darão os critérios de avaliação das ALE desvinculando de dinheiro	ALE mostrando as dificuldades dos alunos e direcionando o trabalho do professor	Funcionamento das Aplicações das ALE presencial para que os alunos comparecessem	A prova ser aplicada online atrapalha na resolução dos alunos que perdem o interesse em resolver	ALE vinculada com os materiais + impossibilidade de seguir os materiais a risca, pois eles não consideram que os alunos estão defasados + Sentimento de apreensão do professor	Que as ALE contassem em suas avaliações como a escola opera dentro da sua realidade	ALE não representando a realidade escolar	Aplicação das ALE ignorando o período da pandemia e suas consequências	Transtorno no cotidiano, durante uma semana, para a aplicação da prova + falta de estrutura escolar + Mal funcionamento da plataforma	Discordância entre o currículo proposto e a realidade de tempo do professor	Falta de estrutura escolar e mal funcionamento das tecnologias propostas para a aplicação das provas
5														

Fonte: acervo da pesquisa (2023).

Posteriormente, os temas *direcionamento do trabalho do professor, fiscalização do trabalho do professor, Avaliações Externas como avaliações da aprendizagem e mecanismos e consequências da fiscalização do trabalho do professor* se juntaram na temática *falta de autonomia do professor*. Também, *Avaliações Externas não representando o contexto escolar* e *Avaliações ignorando a pandemia* foram incluídos em *Avaliações Externas ignorando a escola*. Já a temática *escassez de tempo para a aplicação das Avaliações Externas*, foi aglutinada a *escassez de estrutura*<sup>55</sup>. Com isso finalizamos esse momento com 8 temas.

Para a quarta etapa, *interpretar*, buscamos afinamentos para as temáticas encontradas. Então, após ler e reler os trechos de cada uma delas, foi notado que todas falavam sobre quatro personagens. Logo, entendemos que as compreensões dos professores acerca das Avaliações Externas giravam em torno de: Avaliações Externas, professores, alunos e escola.

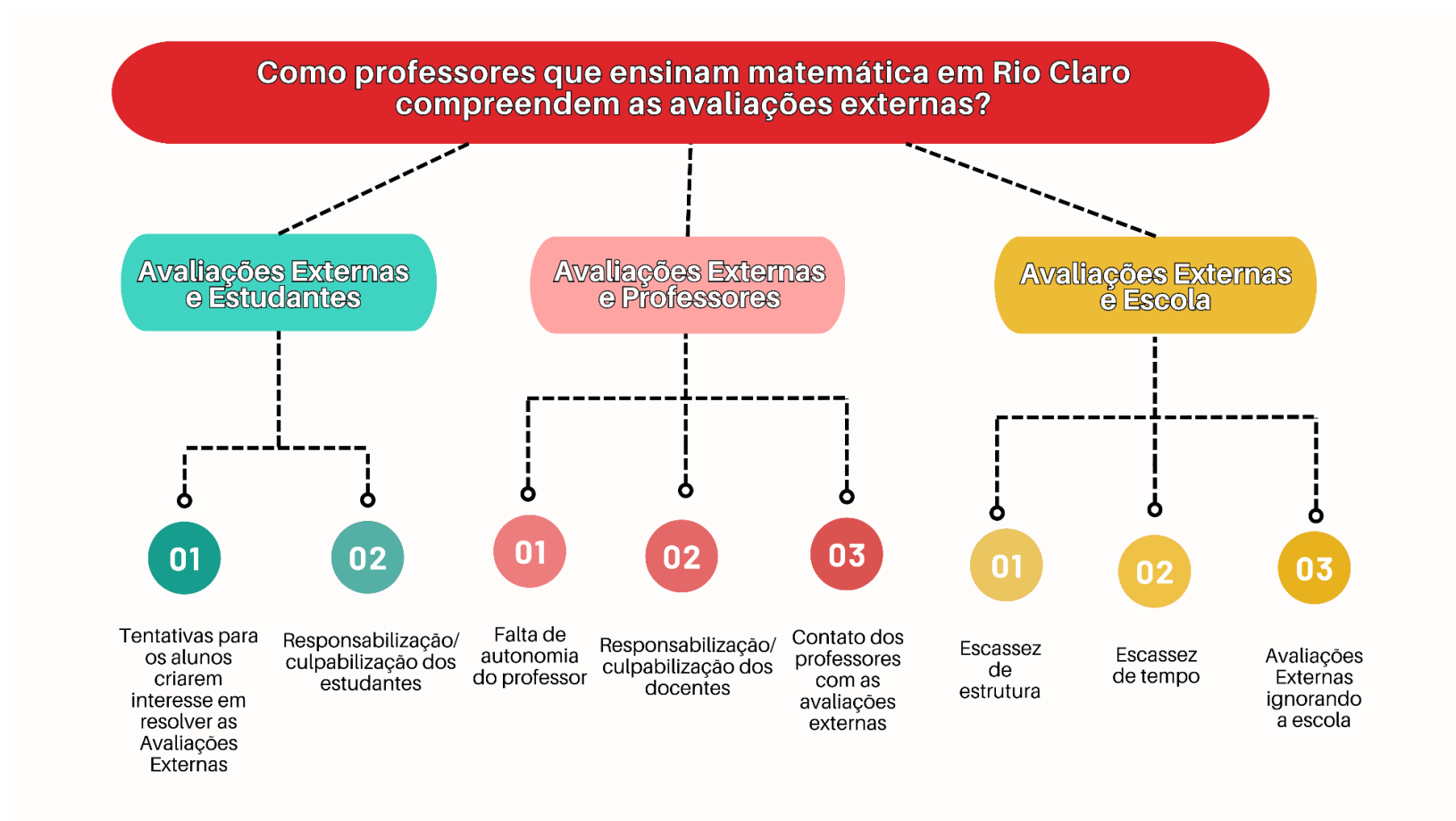
O modo como tais personagens se comunicam, a partir da visão dos professores entrevistados, nos permitiu reconhecer três categorias iniciais. Para melhor ilustrar como as temáticas foram agrupadas foi elaborado o esquema a seguir (figura 9).

A primeira categoria estabelecida vai falar sobre como se dá essa relação entre estudantes e Avaliações Externas, segundo os professores, e com foco em duas vertentes: estratégias utilizadas para que os alunos resolvam as provas, ou sobre como acontece uma responsabilização dos estudantes acerca dos resultados nas Avaliações Externas. Já a segunda tange como as Avaliações Externas tocam os próprios professores e sua dinâmica de trabalho. A terceira categoria vai tratar de como as Avaliações Externas afetam a escola enquanto organização e estrutura física.

---

<sup>55</sup> Entendemos “estrutura” tanto física e material, quanto organizacional.

**Figura 9 -** Categorias e temáticas



Fonte: elaborado para a pesquisa (2023).

A partir dos movimentos descritos nessa seção, que resultaram nas três categorias citadas, as relacionaremos e discutiremos com a lente dos referenciais teóricos adotados, de modo a conseguirmos contribuir com os pontos trazidos pelos professores.

### 3 CONSEQUÊNCIAS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO TRABALHO DOCENTE: OS OLHARES DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA

Objetivando um melhor entendimento de como os professores entrevistados compreendem as Avaliações Externas, nessa seção abordamos, junto as falas dos docentes, as temáticas que versam sobre como se dá a sua relação com esse tipo de Avaliação. Desse modo, discutimos sobre a *falta de autonomia do professor* e a *responsabilização docente*, ambas causadas, não só, mas também, por políticas públicas avaliativas. Ainda, debatemos acerca do *contato que o professor tem com essas provas*, tanto sobre as questões presentes nos testes, quanto o modo como elas são corrigidas e, posteriormente, incorporadas aos indicadores de desempenho.

#### *Falta de Autonomia do Professor*

Desde o final do século XX vemos empreitadas em direção a uma maior legitimação das Avaliações Externas, principalmente, a partir dos vetores de privatização que se embrenharam no sistema educacional. Dessa forma, entendermos que as Avaliações não estão postas nas redes de ensino de modo aleatório ou ingênuo, ao contrário, fazem parte de uma dita modernização da escola. Segundo Laval (2019), modernizar o campo educacional se tornou sinônimo de trazer à Educação<sup>56</sup> um “espírito de empresa”. Tanto a organização, a produtividade e, em especial, os modos de avaliação da esfera pública, em particular a educacional, deveriam ser como as da esfera econômica.

Desse modo, a fim de uma dita melhora no desempenho, a Educação passou a ser direcionada por lógicas de competitividade, eficiência e eficácia, transpostas, quase que integralmente, do sistema econômico, configurando-se em um “quase-mercado educacional” (Schneider; Rostirola, 2015). Ainda, essa modernização, traz

a “mercadorização” do ensino em todos os níveis, isso é, a concorrência generalizada não somente entre escolas privadas e públicas, mas também entre escolas públicas. Nesse caso, o principal fator não é a intervenção do capital, mas a introdução da competição entre os “consumidores da escola”, uma competição que suspostamente trará mais eficiência (Laval, 2019, p. 13).

---

<sup>56</sup> A palavra “Educação” será apresentada como sinônimo de uma educação sistêmica, dita “regular”, que ocorre em escolas.

Com isso, é construída uma transferência entre empresa e escola. A lógica econômica do mercado passa a guiar a Educação e a partir dela os estudantes são entendidos como clientes e os professores como meros colaboradores. Nesse sentido, a Educação teve que se render ao espírito empresarial, alterando suas finalidades e as da escola (Laval, 2019).

Para nós, a escola é vista como um espaço para realização de processos de apropriação, individual e coletiva, dos conhecimentos que a humanidade desenvolveu no decorrer de sua história (Goulart, 2023). Além disso, ao mencionar como a escola era compreendida por Paulo Freire, Gadotti (2008) coloca que esse ambiente permite o encontro e a conversa com o outro e, como instituição da sociedade, pode contribuir para a manutenção ou transformação social.

Ainda, no que tange as finalidades da Educação, vamos ao encontro do apresentado por Freire (2020a) em que ela deve manter como característica primária a de formar moral e criticamente os estudantes. Ressaltamos que, ao dizermos sobre uma formação crítica, a entendemos como a capacidade das pessoas de refletirem sobre a realidade na qual estão inseridas, de modo que a conheçam e intervenham para sua transformação (Freire, 2020a). Ademais, ao enunciarmos sobre uma Educação moral, a relacionamos com a ética e compreendemos que essa “é concebida como uma reflexão crítica destinada a tematizar os critérios que possibilitam superar o mal e conquistar a humanidade [da mulher e] do homem como ser livre” (Trombetta; Trombetta, 2008, p. 166, inclusão nossa). Logo, formar moral e criticamente os estudantes, diz respeito a possibilitar que eles se constituíam como seres históricos e sociais, que pensam, criticam, sonham, se comunicam e intervêm (Freire, 2020a). Porém, os idealizadores das modernizações escolares, em particular das Avaliações Externas, parecem não compreender tais conceitos e finalidades dessa maneira.

Os gestores centrais<sup>57</sup> entendem a escola como uma prestadora de serviços que deve ser constantemente avaliada para garantir a qualidade e eficiência de sua produção. O “produto” feito pela escola pode ser interpretado como os conhecimentos adquiridos pelos estudantes enquanto frequentam a instituição. Nesse sentido, a Educação como direito constitucional e humano é reduzido a um direito à aprendizagem. O foco dos idealizadores não está em garantir uma Educação de qualidade, mas, sim, em debater os métodos utilizados por escolas e docentes para ser garantida a aprendizagem, em especial, a de Matemática e Língua Portuguesa por serem as componentes curriculares mais cobradas em testes padronizados (Horta Neto; Junqueira; Oliveira, 2016).

---

<sup>57</sup> Neste texto apresentamos “gestores centrais” como os responsáveis pela elaboração de políticas públicas educacionais, em particular, as avaliativas.

Nesse sentido, o produto escolar vendido pelos gestores centrais é extremamente limitado. A escola e a Educação não podem se apegar na aquisição de conteúdos cobrados em Avaliações Externas. Tanto os conhecimentos de outras áreas, além das cobradas nessas provas, quanto os aspectos subjetivos, como valores e atitudes, são importantes para a formação, porém não são avaliados e nem compõe os índices de qualidade elaborados pelos idealizadores. Pensar que uma Educação, ou uma escola, de qualidade pode ser definida a partir de dados provindos de Avaliações nos parece uma forma rasa de entender todo o processo realizado para alcançar tais resultados (Horta Neto; Junqueira; Oliveira, 2016).

Nessa lógica economicista, a qualidade da Educação se restringe a quão eficiente os sistemas de ensino estão sendo. Nesse sentido, Esquinsani e Dametto (2016, p. 214), colocam que

qualquer noção razoável de qualidade na educação é mais complexa do que é possível ser constatada e expressada em números que, se não desdobrados e contextualizados, pouco informam sobre os processos que se tecem no seio das instituições escolares e suas múltiplas implicações.

Ainda, a lógica mercadológica imposta à Educação, “considera que a eficiência é sempre mensurável e pode ser atribuída a dispositivos, métodos e técnicas totalmente definidos, padronizados e replicáveis em grande escala” (Laval, 2019, p. 210), caso sejam regularmente avaliados os seus executores: professores e escola.

Assim, a eficiência da Educação se mostra de uma forma reducionista. O processo educacional é uma construção social e ideológica que aborda dimensões humanas, cognitivas e subjetivas, e é de extrema complexidade. A busca por essa eficiência mensurável e economicista, visando aumentar o que pode ser quantificável, é confundida com uma eficiência pedagógica (Laval, 2019). Com essa alteração, a formação crítica deixa o protagonismo para o desenvolvimento de um produto focado nas aprendizagens que podem ser auditáveis.

Nesse cenário, os docentes têm sua autonomia ferida e recebem um novo papel. Agora, os professores são vistos como “produtores/proporcionadores, empreendedores educacionais e gestores e são sujeitos a avaliações/apreciações regulares, a revisão e comparações do seu desempenho” (Ball, 2002, p. 07). Ainda, ao trazermos para o foco a escola pública, o Estado também tem seu papel alterado, de provedor para avaliador<sup>58</sup> (Ball,

---

<sup>58</sup> O conceito de Estado avaliador é melhor abordado na seção “A Escola e as Avaliações Externas: como professores que ensinam matemática olham para essa relação”.

2004). Essa troca de preocupação do Estado é trazida pela professora Marisa ao relatar um incômodo com a centralidade que as Avaliações Externas possuem.

Então, essas avaliações externas são importantes? São, só que, será que a gente não podia dar mais prioridade para as escolas, para educação, para a sociedade, para a comunidade em geral? Porque tudo... tudo está ligado a uma coisa, quem são os alunos de uma escola pública? São alunos que não tem condições de pagar uma escola pública [entendemos que ela quis dizer “escola particular”] ... e esses alunos vão ser o quê? (*Marisa — Escola Lygia Fagundes Telles*)

A fala da professora Marisa reforça que, normalmente, a escola pública é destinada à classe trabalhadora. Além disso, como vimos anteriormente, os grandes empresários estão cada vez mais presentes nas tomadas de decisões sobre a Educação pública, a partir de organizações da sociedade civil, como o Todos Pela Educação. Segundo Martins (2019), ter poder sob as redes de ensino, para o empresariado, é uma estratégia decisiva para traçar os limites na formação dos indivíduos e manter o *status quo* vigente. Essa influência, não só do empresariado, mas, também, de organizações multilaterais, como a UNESCO, é apresentada em uma complementação da fala anterior da professora Marisa.

Então, eles passam essas provas, para ver como está o andamento deles [dos estudantes], aí, para quem que eles [gestores centrais] passam os números? Para a UNESCO, não é? ... E a UNESCO faz o quê? Dá o dinheirinho para eles [gestores centrais], porque acha que os alunos brasileiros estão indo bem, mas não é bem assim. (*Marisa — Escola Lygia Fagundes Telles*)

A conexão entre setores econômicos e educacionais é entendida pela professora ao expor a UNESCO como exemplo de instituição alinhada aos ideais economicistas e que interferem na Educação. Tendo essa “nova” organização para o campo educacional, podemos compreender que pela lógica de mercado, na qual as Avaliações Externas fazem parte, o Estado centraliza seus esforços em buscar por resultados (Schneider; Rostirola, 2015) e divulgá-los. Ainda, as falas da professora Marisa nos colocam a pensar que mesmo o “produto” da escola sendo a aprendizagem do aluno, o modo de se avaliar tal mercadoria não se importa com o estudante em si, mas com uma qualidade não diretamente vinculada ao ensino. Isto é, a preocupação é com um “valor que atribuímos aos seres, às coisas e à prática educativa” (Freire, 2003). Nesse caso, a qualidade da Educação que esses testes buscam avaliar, não é uma qualidade da formação, mas, sim, do produto, o que é coerente com a lógica empresarial que guia os gestores centrais.

Além dos ideais econômicos, Ball (2003) traz mais dois pontos-chave que se interrelacionam com o anterior, a performatividade e o gerencialismo. Para o autor, o que importa aos gestores centrais da Educação, acima dos professores na hierarquia, é que haja uma performance, boa o suficiente para que as metas de produção previstas sejam alcançadas. Para Ball (2002, p. 04), a performatividade

é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda “momentos” de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação.

Para que a performatividade e, também, a lógica de mercado, seja internalizada pelos professores, os gestores centrais utilizam do gerencialismo (Ball, 2005). Antes de explicitarmos algumas de suas características, ressaltamos que em uma lógica economicista, gerir se torna sinônimo de controlar os trabalhadores em diferentes espaços (Rodrigues, 2018). Dada essa perspectiva de gerência, o gerencialismo visa regular as relações de trabalho, de modo objetivo, operatório e pragmático e, assim, transpor as ações humanas para indicadores de desempenho (Rodrigues, 2018). Dessa maneira, o professor perde cada vez mais sua autonomia e se torna um recurso a serviço de uma instituição.

Dessa forma, performatividade e gerencialismo podem ser definidos como metas de uma perfeição que nunca poderá ser atingida, elas são “amargas, implacáveis e impossíveis de satisfazer” (Ball, 2005, p. 546). Então, as escolas estão repletas de recursos humanos que devem ser gerenciados de modo que a produção ali realizada seja satisfatória e atinja as metas estabelecidas.

Um dos mecanismos usado pelo governo de São Paulo, a partir do gerencialismo, é a Bonificação por Resultados (BR), respaldado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo. A partir da Lei Complementar n.º 1.078, de 17 de dezembro de 2008<sup>59</sup>, o recebimento de recurso monetário por todos os funcionários de instituições vinculadas a Seduc-SP foi incorporado ao cumprimento de metas, como um meio para incentivar o melhoramento da Educação pública (Sousa; Maia; Haas, 2014). Porém, o que os

---

<sup>59</sup> Essa Lei foi revogada pela Lei Complementar n.º 1.361, de 21 de outubro de 2021 (São Paulo, 2021d). Entretanto, mantém-se a bonificação vinculada a resultados em avaliações e cumprimento de metas.

professores entrevistados relatam é que tal relação faz com que o trabalho escolar não se foque no ensino e aprendizagem dos alunos.

Acho o SARESP injusto no sentido da bonificação, tá, por quê? Ele teria que vir para ver, realmente, o ensino e aprendizagem do aluno e não vincular dinheiro. (*Márcia — Escola Conceição Evaristo*)

[O] SARESP, ... tudo bem que tem... uma importância [...], mas será que é uma importância para os alunos irem bem ou pelos salários dos professores? Não é? Porque quando o aluno vai bem, quando os alunos vão bem no SARESP, vem um retorno, um bônus. Então será que, assim... tudo bem, não pode generalizar, mas a gente quer que eles aprendam? (*Marisa — Escola Lygia Fagundes Telles*)

Como mencionado pelas professoras, o recebimento da bonificação está vinculado com os indicadores do IDESP, que provém dos resultados do SARESP. A Seduc-SP declarava que o BR era um reconhecimento pelo esforço de professores e escolas em prol do direito de aprendizagem dos estudantes. Logo, o que compreendemos é que as instituições que não alcançavam as metas, segundo os gestores centrais, não estavam tão comprometidas o suficiente (Goulart, 2023).

No ano de 2013 o Serviço de Apoio à Bonificação por Resultados<sup>60</sup> (SABR) emitiu um parecer explicitando que outros aspectos, além do IDESP e do BR, justificam a “dinâmica de evolução” dos indicadores, como a formação técnica, administrativa e docente, a infraestrutura escolar, as condições de trabalho do professorado, entre outros (Goulart, 2023). Ainda, em 2017, o Grupo Técnico de Indicadores e Avaliação de Políticas Públicas (GIAPP), órgão de assessoria da Seduc-SP, reforçou que o BR não surtiu resultado efetivo na melhora do desempenho dos estudantes no IDESP (Goulart, 2023).

Mesmo reconhecendo que as metas alcançadas pelas escolas nos indicadores não são apenas resultado de esforço e comprometimento, principalmente de professores, a Seduc-SP continua a monitorar a Educação dessa maneira. Ademais, o BR permanece vigente apesar de uma assessoria da própria Secretaria afirmar que ele não promove o aprendizado dos estudantes (Goulart, 2023).

A relação estreita entre os indicadores de desempenho, as Avaliações Externas e o recebimento monetário, são modos a partir dos quais o gerencialismo se faz presente na escola, ajudando a instaurar não apenas uma mudança estrutural, mas, também, uma mudança

---

<sup>60</sup> Órgão “encarregado de subsidiar tecnicamente as decisões relativas aos processos de bonificação por resultados da Seduc-SP” (Goulart, 2023, p. 78).

de identidade. Ao introduzir essa maneira de ferir a autonomia docente, altera-se o que é “ser professor” (Ball, 2002). Os docentes são cada vez mais estimulados a pensar sobre si buscando melhorar sua produtividade e excelência, construindo uma noção de que eles “vivem uma existência de cálculo” (Ball, 2003, p. 217). Como colaborador da empresa escola, o professor deve melhorar seu estoque de conhecimentos valorizados na esfera econômica e incorporá-los em sua identidade (Laval, 2019). O objetivo é que o docente procure, a partir de recursos próprios, adquirir qualificações para tornar suas aulas mais eficientes, conseguindo desempenhos melhores para que, com isso, obtenha retornos individuais, como o pagamento de bonificação.

Nesse sentido, com o movimento de constantes Avaliações Externas, Laval (2019) coloca que a “nova” organização possui a obrigação de produzir resultados. Para isso, o sistema escolar preza por uma padronização de métodos e conteúdos, que devem ser aprendidos pelos estudantes, já que a qualidade da Educação passou a ser avaliada por meios igualmente padronizados. Assim, os sistemas avaliativos acabam se tornando um instrumento de reorganização pedagógica, acarretando falta de autonomia dos professores para trabalhar da maneira que melhor avaliam.

Como um dos mecanismos usados pelo governo do estado de São Paulo, para além das Avaliações e do BR, com o intuito de estimular a normatização do ensino, acontece a distribuição de materiais. Em 2008, a Seduc-SP lançou o Programa *São Paulo Faz Escola* com a justificativa de melhoramento do ensino, já que as notas dos estudantes em Avaliações Externas estaduais e nacionais não foram satisfatórias (Barros; Azevedo, 2016).

A partir desse Programa foi introduzida a elaboração e entrega de apostilas para professores e alunos. Até 2022, havia o *Aprender Sempre*, focado em conteúdos anteriores ao ano escolar vigente, objetivando uma recuperação, e o *Currículo em Ação*, pautado nas diretrizes curriculares do ano que o discente estaria cursando. Uma possível percepção do alinhamento entre materiais disponibilizados pelo governo do estado e Avaliações Externas é ilustrado pelas falas das professoras Márcia e Sueli.

E essa avaliação [a AAP], ela é feita com base na apostila dos alunos, tá? No caderno do aluno [Currículo em Ação], que eles [governo do estado] entregam para eles [estudantes] (*Márcia — Escola Conceição Evaristo*).

Na verdade, eu acho que eles [governo do estado] estão tentando ver se o professor está cumprindo com o currículo, porque ela [AAP] é o xerox do currículo, é o xerox do Aprender Sempre, é o xerox do Currículo em Ação. Então, se o professor está seguindo aquele currículo, está seguindo aquele

Aprender Sempre, está adestrando os alunos a saber responder como o Currículo, como o Aprender Sempre quer, então eles vão bem na prova. (Sueli — *Escola Jarid Arraes*).

Como dito pelas professoras, as apostilas entregues aos estudantes são convocadas a serem utilizadas pelos docentes, já que as Avaliações Externas são baseadas nelas (Barros; Azevedo, 2016). A produção e distribuição de materiais de uso quase obrigatório e vinculados aos conteúdos das provas revisita que “a prática do ensino é reelaborada e reduzida a seguir regras geradas de modo exógeno e a atingir metas” (Ball, 2004, p. 1117).

Os idealizadores dessas políticas acabam entrando nas salas de aula e tirando do professor o papel de planejar suas aulas da maneira que melhor lhe convém, para cada turma. Nesse cenário, a autonomia do docente é extremamente ferida, visto que ele passa a ser mero mediador dos materiais desenvolvidos e entregues pelo governo do estado. Ainda, o processo de avaliação dos conteúdos abordados não mais cabe ao professor, mas a Avaliação de Aprendizagem em Processo, Avaliação Diagnóstica de Entrada e as Sequências Digitais postas para fazer as vezes das avaliações da aprendizagem.

Nessa perspectiva e retomando a fala da professora Sueli, o “adestrar” se aproxima dos processos de Educação Bancária. Segundo Freire (2020b, p. 80), essa concepção coloca que “a Educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”, os educandos têm apenas o papel de “receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los”. Ainda, Freire (2020b, p. 82) ressalta que seguindo por esse caminho, “o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados”. Logo, podemos traçar um paralelo entre o “depositar” de Freire e o “adestrar” de Sueli. Ao adestrarem os estudantes, não acontece um simples treinamento, é possível haver uma domesticação das próprias identidades dos alunos, visto que não são estimulados a criatividade e invenção, apenas a padrões de comportamento e atitudes para a realização dessas provas. Nessa situação, as Avaliações Externas entram como o extrato retirado para a comprovação do que foi depositado nos estudantes (Esquinsani; Dametto, 2016).

O adestramento citado pela professora também é apresentado pelo professor João Paulo. Os mecanismos de regulação do trabalho docente, exercido pelos gestores centrais, conseguem seu êxito ao retirar a autonomia docente, direcionando o que será tratado nas salas de aula, como relatado pelo professor.

Então, a gente começou... algumas escolas, vamos colocar assim... fiquei sabendo, fiquei sabendo, não que eu viva essa realidade..., mas assim,

surgiu uma nova pedagogia, pedagogia do adestramento em que alguns professores se submetem, por alguma forma, a trabalhar só exercício que caem na prova... e esquecem o resto. (*João Paulo — Escola Ilana Casoy*)

Pode parecer o caminho mais óbvio citar que a “pedagogia do adestramento” é realizada pelos professores, porém na lógica de mercado vigente na rede de ensino paulista, esses personagens são executores. Desse modo, quem elabora o adestramento, são os gestores centrais, a partir de mecanismos como, por exemplo, o alinhamento das Avaliações com materiais distribuídos pelas escolas ou, ainda, a publicização dos indicadores de desempenho. Ferir a autonomia dos professores, por diferentes meios, tornando-os implementadores é um dos métodos utilizados para se manter o produto vindo da escola do modo como os idealizadores buscam, disciplinado e limitado.

Nesse sentido, o adestrar se relaciona com o impedimento do fazer autêntico dos professores, de tal forma que eles podem deixar de exercer sua liberdade de cátedra. Esse, que é um direito, disposto no artigo 206 da Constituição Federal, que, teoricamente, garante a liberdade pedagógica e dialógica dos docentes (Brasil, 1988).

Para Ball (2012) ao engessar o trabalho docente, negando-lhe a dinamicidade, a constante mudança que acontece com um professor sensível à sala de aula e a sua possibilidade de um papel de sempre aprender, faz com que esse profissional seja esvaziado (Ball, 2012). Assim, sua identidade torna-se nada mais do que uma projeção criada para a adaptação às condições externas a sala de aula. O *professor reformado* é estimulado a uma *inautenticidade profissional* (Ball, 2002).

Nessa direção, como o docente precisa realizar performances, a partir de suas qualidades adquiridas, para ser um produtor eficiente, o professor performático é um professor de outro, não de si. Ao conflitar sua autenticidade com as demandas economicistas da escola, esse profissional tem de, muitas vezes, tirar de cena sua experiência e compromisso com o que faz, para colocar no lugar performances que buscam desempenhos (Ball, 2005).

Sendo assim, e se tratando de uma atuação sem autenticidade, os professores são, ao mesmo tempo, atores e espectadores, já que a eles “cabe a responsabilidade por seu desempenho, mas não o julgamento sobre se esse desempenho é “correto” ou “apropriado”, apenas se satisfaz os critérios de auditoria” (Ball, 2005, p. 543). Assim, os idealizadores das Avaliações Externas conseguem lesionar mais um ponto da autonomia dos professores, pois vão perdendo a segurança de tomar as próprias decisões em seu ambiente de trabalho, como trazem os professores João Paulo e Silvana.

Mas, assim, não a recuperação baseada no que... na experiência do professor, o que ele observa ali, “Olha, essa turma está com problema aqui”, não! Às vezes, é... se foca no desempenho de uma prova lá atrás (*João Paulo — Escola Ilana Casoy*).

Então, ela [Avaliação Externa] afeta a minha prática no seguinte sentido, eu tento sempre me basear no que está ali, tá. Eu acho, muitas vezes, vamos supor, que eu poderia oferecer conteúdos melhores e mais interessante para o aluno (*Silvana — Escola Conceição Evaristo*).

As falas dos professores corroboram com a noção de que ao direcionar o foco em manter as engrenagens da performatividade funcionando, as subjetividades dos docentes são cada vez mais deixadas de lado. Não há confiança na maneira pessoal que cada docente elabora e realiza suas próprias aulas e avaliações; há, apenas, o estímulo ao padrão (Laval, 2019). A qualidade da Educação só é considerada se puder ser demonstrada por meio de métricas padronizadas (Ball, 2012). Assim, vão se afastando do professor aspectos éticos, substituídos por perspectivas de competitividade a partir do gerencialismo (Ball, 2005).

### *Responsabilização Docente*

Após a criação do IDESP, em 2008, a comparação entre escolas se tornou mais presente ao ser possível ranqueá-las por meio desse indicador. A criação de *rankings* estimula as preocupações das instituições escolares com a prestação de contas e dos indivíduos com a responsabilidade que acreditam ter sobre o posicionamento da escola (Afonso, 2013).

Dessa maneira, amplia-se o que a esfera administrativa pode controlar, abrangendo também os seres humanos vinculados às escolas (Ball, 2005). Nessa jornada de caça a uma perfeição inalcançável, os professores sentem a constante sensação de que estão sendo julgados, de diferentes modos e com diferentes critérios, colocando-os em contínuo estado de insegurança (Ball, 2003). Ainda, se incute nos docentes um sentimento de responsabilização sobre os resultados das Avaliações Externas, como a preocupação estampada nas falas dos professores ao serem questionados sobre como tais Avaliações os afetam.

Afeta por quê... na hora que a gente faz um balanço de tudo isso, a gente chega à conclusão que eles não aprenderam, né? Você faz, faz, faz e eu chego à conclusão que “será que fui eu? Que faltou... o meu ensinamento?” (*Marli — Escola Ana Maria Machado*).

Sei que essas avaliações seguem os cadernos [Currículo em Ação], né, os livros, então quero seguir, porque sei que eles vão fazer essa avaliação, só

que eu não consigo, o cronograma não dá. Tenho que voltar para ensinar outras coisas e aí fico “putz, não vou conseguir dar esse conteúdo até eles fazerem essa prova”, aí eles vão fazer essa prova, eu fico meio que pensando, assim, “vai cair coisa... será que vai cair coisa?”. (Thomas — *Escola Conceição Evaristo*)

Na fala dos professores pode ser notado uma aflição e insegurança como consequência da aplicação das Avaliações Externas, se questionando se o que fizeram foi satisfatório para a mensuração proposta. O sentimento de responsabilização nos parece inevitável e, em alguns casos, desejável, já que os docentes, e a escola, são responsáveis pela formação dos estudantes, porém não podem ser vistos como os únicos. O Estado deveria se colocar como corresponsável desse processo, como consta na Constituição brasileira, entretanto, não é isso que ocorre.

A *partis* das noções economicistas, o Estado assume a função de acompanhar e fiscalizar a formação dos estudantes, deixando de lado a responsabilidade com o processo para que ela ocorra<sup>61</sup>. Mesmo que a lógica de funcionamento privado integre o setor público, o Estado, assim como os gestores centrais, deveria prestar contas à população. Entretanto, legitimando, em especial, os aspectos de gerencialismo e performatividade o Estado assume o controle social dos resultados, se afastando de suas responsabilidades e as transferindo para outros setores (Dametto; Esquinsani, 2018).

A responsabilização do Estado, é transposta para escolas e professores. Esse mecanismo parte do gerencialismo e faz com que o professor se sinta “ele próprio, responsável e, ao mesmo tempo, comprometido ou pessoalmente empenhado na organização” (Ball, 2002, p. 08). Para a lógica empresarial, se a escola funciona como uma instituição do setor privado, os colaboradores devem se responsabilizar pelo que por ela é produzido (Laval, 2019).

Como em uma empresa, a busca é por um retorno do investimento feito e, nesse sentido, é preciso que alguém se torne responsável. Essa responsabilização, é um dos pilares da *accountability*. Ela é constituída pela responsabilidade com a formação do aluno, as constantes avaliações, a prestação de contas pelos resultados, a publicização dos dados e a culpabilidade pelas consequências deles, tanto para as premiações como para as sanções (Silva; Silva, 2023), como, por exemplo, a Bonificação por Resultados. Tais práticas de *accountability*, não raro, recaem sobre os professores, causando neles o processo de

---

<sup>61</sup> Essa discussão é melhor elaborada na seção “A Escola e as Avaliações Externas: como professores que ensinam matemática olham para essa relação”.

culpabilização unilateral em que podem se ver como os únicos responsáveis, mesmo que todos os seus esforços representem apenas uma parcela do processo (Rodrigues, 2018).

Quanto mais envolvidos nas estratégias colocadas pelos gestores centrais, mais os professores são retrabalhados para agirem em função das Avaliações e comparações de desempenho (Ball, 2003). Nesse cenário, não há lugar para um profissional autêntico, “autenticidade esta que tem como base o valor da reflexão e a constante possibilidade de indecisão” (Ball, 2005, p. 541). Ao se retirarem as oportunidades para o diálogo, que repousa na incerteza do “tornando-se”, as chances de um professor autêntico existir, como o apresentado por Ball, ficam propensas a serem erradicadas.

Nesse cenário, as Avaliações Externas possuem uma característica única, elas têm vida própria. A partir de políticas de *accountability*, os professores são culpabilizados “por e para com” essas Avaliações, porém “elas são exigências despersonalizadas que nos envolvem emocionalmente e nos confundem” (Ball, 2012, p. 41). Isso, já que, além de cobranças ou instruções internas do sistema educacional, para que se mantenha o modelo vigente, há a opinião pública, baseada em dados numerados, tabelados e divulgados, a partir dos quais se classificam as escolas “boas” ou “ruins” e os professores “satisfatórios, ou não”. O professor João Paulo ilustra bem como a exposição na mídia é entendida no interior da organização educacional.

Serve mais como uma bijuteria para fazer uma propaganda e as pessoas acham “Ah, mas você está falando só em termos do governador do estado que, no caso, toma conta da... da estrutura do ensino do estado”, mas não é. Você vem nos escalões, você vê que tem a diretoria, tem as... regionais e tem a própria escola que se gaba, também, do desempenho. (João Paulo — *Escola Ilana Casoy*)

A partir do discurso do professor, notamos que ocorre um efeito cascata, verticalizado, sobre órgãos que se vangloriam dos resultados. Porém, também podemos pensar em uma cadeia de responsabilização que deixa de ser do Estado, passando pelas Secretarias de Educação, Diretorias de Ensino, chegando às escolas e recaindo sobre os professores.

Ainda, temos que vinculada à performatividade e à culpabilização, está a publicidade dos dados, apresentando, de alguma forma, o que é produzido nas escolas estaduais. Tais esforços em divulgar informações performativas consomem tantos recursos dos órgãos, realmente, responsáveis que reduzem o que poderia ser utilizado para melhoramentos verdadeiros (Ball, 2002). Essa ideia de que propagar os dados como forma de uma certa

sinceridade do sistema educacional, em um cenário performático, não é tão transparente assim (Ball, 2010).

Os números e tabelas “que se apresentam como meios para tornar as organizações do setor público mais transparentes podem, na verdade, torná-las mais opacas, uma vez que artefatos representacionais são construídos com cada vez mais deliberação e sofisticação” (Ball, 2010, p. 45). Isso pode ser ilustrado com a produção e entrega de materiais pela Seduc-SP, como o Aprender Sempre e o Currículo em Ação, citados pelos professores, que servem como balizadores das Avaliações Externas, como o SARESP que resulta no indicador divulgado na mídia.

As porcentagens e quadros não “representam meramente os resultados do ensino de *qualidade* e a aprendizagem *efetiva*; ela é, ao contrário, artefato produzido por um complexo conjunto de estratégias políticas e táticas práticas que dão sustentação à fabricação da performance” (Ball, 2010, p. 49). Adaptando a ideia trazida por Ball (2003), é possível que a partir de tecnologias de performatividade e gerencialismo, os órgãos responsáveis pelas unidades escolares públicas paulistas acabem remodelando as instituições que monitoram.

Em paralelo, as Avaliações Externas se colocam também como bases científicas confiáveis e neutras (Laval, 2019). Na lógica economicista, ao criar consenso entre o que deve ser ofertado, esse tipo de Avaliação é apresentado, apenas, como um meio de diagnosticar o cumprimento das metas. Entretanto, “assim como é impossível pensar a educação de forma neutra é impossível igualmente pensar a valoração que se dê a ela neutralmente” (Freire, 2003, p. 41). Não podemos entender práticas que acarretem engessamento pedagógico e responsabilização extrema dos docentes como absolutamente neutras.

### *Contato com as Avaliações Externas*

Mesmo que colocadas como técnicas credíveis, por sua dita neutralidade e transparência, as Avaliações Externas, na prática, não se apresentam com tanta abertura assim. Segundo os professores entrevistados, a correção realizada de maneira automática e digital, a negação de acesso à visualização da prova pelos docentes e a não possibilidade de questionamento demonstram que a nitidez desse tipo de Avaliação é turva, como é ilustrado pelos discursos de Marisa e Silvana.

Primeiro, eu não tenho os dados, eu nem sei como que eles vão no SARESP todo ano. Apesar de eles [governo do estado] passarem o SARESP, eles não

passam um número para a escola, para os professores, né, eles só falam “Olha, passou ou não”. É como você tirar uma... fazer uma prova de carteira de motorista, você faz a prova, se você passar, beleza, está pronto, se você não passou, para a pessoa [que avalia], tanto faz (*Marisa — Escola Lygia Fagundes Telles*).

E o SARESP é uma incógnita, né, não sei nem o que ele faz, porque eu não sei as questões que estão ali. [...] Não, a gente não pode mais ver a prova... entendeu? Eu não sei nem se esses dados são manipulados... como que sei o que está ali, você sabe? Não! Nem eu. [...] Eu não sei. Por exemplo, quem que me garante que as questões ali não têm erro? Tem erro em tudo quanto é questão, em tudo quanto é AAP vem com erro, a do SARESP nunca tem erro? Não dá para a gente pedir uma anulação de questão dali, por que eles são... não tem erro na deles? (*Silvana — Escola Conceição Evaristo*).

A falta de clareza entre as Avaliações Externas e os professores, seja antes, durante ou após a aplicação das provas, pode aumentar a insegurança dos docentes. Freire (2020a) ao discorrer sobre o ato de ensinar, coloca em pauta que a abertura é necessária à prática pedagógica. Para o autor, “a razão ética da *abertura* seu fundamento político, sua referência pedagógica; [é] a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo” (Freire, 2020a, p. 133, inclusão nossa). Ao negar a abertura e, assim, a possibilidade para as Avaliações serem integralmente interpretadas e questionadas, ocorre uma transgressão ao impulso pedagógico de conhecer.

Desse modo, ao erradicar a chance de diálogo, os gestores centrais do sistema educacional acabam fortalecendo nos docentes a noção de que a eles cabem apenas acompanhar o planejado, sem alterações de rota. Porém, nem todas as instituições e pessoas seguem à risca o que é imposto pelo estabelecimento de índices, bonificações ou outros mecanismos, como podemos observar na fala das professoras Sueli e Laura.

Então, para mim, eles estão mais tentando ver se o professor, realmente, está cumprindo com o currículo ou se ele não está... no meu caso, eu não estou, porque prefiro fazer meu aluno aprender a saber somar, subtrair e dividir, sair daqui sabendo pelo menos o básico, do que eles... ficar adestrando-os a fazerem uma prova (*Sueli — Escola Jarid Arraes*).

Ao parecer, assim, da... da direção, coordenação, que não levam muito a sério... assim... depois e que isso não seja muito importante para eu estar muito preocupada, então é isso (*Laura — Escola Djamila Ribeiro*).

O discurso trazido pelas professoras ressalta o que Ball (2012) coloca sobre nem todas as instituições “performativas” seguirem o mesmo padrão de funcionamento. Os profissionais

de cada unidade escolar, sejam eles professores ou gestores escolares, respondem às demandas do governo do estado de maneiras diferentes, podendo, não necessariamente, tomar as decisões esperadas pelos responsáveis em instâncias mais altas.

Ainda, a fala da professora Sueli sinaliza que os resultados das Avaliações deveriam ser consequência do trabalho realizado em sala, pelos professores que conhecem os estudantes e os acompanham. Em decorrência disso, temos uma total inversão no sentido de uma avaliação que, ao invés de avaliar o que foi ensinado, faz com que se ensine o que será avaliado (Bauer, 2006), ferindo o trabalho docente em seu planejamento, execução e avaliação.

Ainda, segundo Ball (2012), existe um profissional que permeia entre um totalmente autêntico, que dificilmente conseguiria exercer sua função em um cenário performático, e um que sucumbiu aos mecanismos da performatividade. Para o autor, esse profissional “absorve e aprende com, mas não é fundamentalmente reformado pela reforma” (Ball, 2012, p. 47). Com isso, ele acaba se colocando em um lugar de constante preocupação e dilemas que, normalmente, não possuem fácil solução. Os professores têm potencial para estabelecerem acordos internos, conciliando quais valores e práticas eles próprios consideram pertinentes de serem apresentados à sala de aula e quais serão requisitados pelas Avaliações Externas.

Nesse sentido, mesmo que a quantificação proposta pelas Avaliações seja desejável para os gestores centrais do sistema educacional, é importante a compreensão de que, por mais criteriosa que sejam, as Avaliações Externas não conseguem abarcar o total valor da Educação (Laval, 2019). Ao estudar as consequências de reformas educacionais estadunidenses que modificaram o modo de gerir a Educação pública, Ravitch (2011) ressalta que pautar a esfera educacional em práticas de gerencialismo, pode subverter os objetivos da Educação, os orientando para a obtenção de números e índices, tirando o foco de uma formação integral.

Entendemos que, nesse cenário, uma formação moral e crítica, que preza não apenas pelo desenvolvimento de conhecimentos historicamente constituídos, mas, também, amadurecimento de habilidades sociais, é deixado de lado em prol de números. Desse modo, os meios de medição pautados em uma disponibilização dos dados, sem que os professores saibam como eles são produzidos, não permite que haja a reflexão sobre essas informações (Freitas *et al.*, 2014) e alguma possível ação para melhoria da aprendizagem, que os gestores centrais tanto buscam.

Ao se pautarem em seus critérios científicos, os sistemas de Avaliações Externas deveriam colocar em pauta os limites dessas provas, principalmente no campo educacional

(Laval, 2019). Isso, pois, elas reduzem processos humanos complexos a uma quantificação dada a partir de testes padronizados.

Mesmo que apresentadas por seus elaboradores como em prol da Educação, as Avaliações são um modo pelo qual os gestores centrais ferem a autonomia docente, responsabilizam os professores completamente pelo produto escolar, isentando o Estado, e outros setores, de suas funções, e não permitem que tais testes sejam questionados. O estar em favor da Educação se reduz a ser em prol de dados numéricos. Ainda que tenham legitimidade técnica, falta às Avaliações Externas, e aos indicadores de desempenho que as acompanham, legitimidade política (Freitas *et al.*, 2014).

#### 4 COMO PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA OLHAM PARA A RELAÇÃO ENTRE ESTUDANTES E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Mesmo sem uma pergunta específica sobre o tema, as entrevistas realizadas nos permitiram compreender um modo de como se dá a relação entre os estudantes e as Avaliações Externas. Apesar de a lente pela qual conseguimos visualizar esse entrelace seja o olhar dos docentes, as falas nos mostraram que existe falta de interesse e até uma recusa dos alunos em resolver as questões dos testes. Desse modo, nesta seção, discutimos as temáticas do *desinteresse dos estudantes* e, também, de *tentativas de quebrar o desinteresse*, elaboradas por docentes ou pela gestão escolar.

##### *O Desinteresse dos Estudantes*

Dentre as falas que mencionaram os estudantes, o que os docentes mais citaram foi o desinteresse que esses possuem em relação às Avaliações Externas. A professora Silvana nos ilustra o movimento dos alunos ao descrever que muitos deles resolvem os testes de maneira rápida, sem cuidado e não utilizando os conceitos matemáticos necessários para responder as questões satisfatoriamente. Indo ao encontro dessa fala, o professor João Paulo complementa que o desinteresse dos estudantes pode ser traduzido como uma falta de atenção em resolver as questões propostas pelos testes.

Você põe eles [os alunos] ... e isso é uma coisa. O que está acontecendo com os alunos? Ele está ali, ele lê a questão... marcou, marcou. [Eles] fazem: “terminei a prova”, [e eu falo] “que terminou o quê?! Você não fez uma conta” (*Silvana — Escola Djamila Ribeiro*).

Os alunos, normalmente, olham as provas com desdém, não se aplicam, não fazem a prova com mais assim... força de vontade. Força de vontade, digo no sentido de você ler um enunciado, você está resolvendo ali uma questão que você tem que montar uma equação. Então, você lê a primeira, aí você volta (*João Paulo — Escola Ilana Casoy*).

Comprendemos que não é do escopo deste trabalho debater como os estudantes são afetados ou como se sentem com as Avaliações Externas, por não ser pretensão desta pesquisa escutá-los. Entretanto, alguns professores conjecturaram o que poderia causar essa desatenção dos alunos com as Avaliações. Alguns disseram sobre esse tipo de teste não fazer sentido para os discentes, já que eles podem não compreender a importância das Avaliações Externas para

a imagem da escola. Ainda, outros docentes supuseram que o desinteresse pudesse estar vinculado ao fato dessas provas serem postas aos estudantes de modo obrigatório e não os atingindo diretamente, como uma avaliação elaborada pelos professores.

Outra hipótese dos docentes é de que a falta de atenção está atrelada com o fato de eles não reprovarem. Ou seja, fazem uma ligação direta entre não haver consequências do não estudar dos estudantes com o desinteresse deles pelas Avaliações Externas. Essa conexão também é relatada pela professora Magali.

Eu não sei o intuito, exatamente, de existir esse tipo de avaliação. Porque assim, hoje o aluno, basicamente, não reprova, porque vem aquela coisa da progressão continuada... não, calma... recuperação continuada. Por vezes ele acaba não reprovando, principalmente, para a escola que se preocupa muito com o fluxo, porque se tem muita reprovava acaba mexendo ali no índice. (*Magali — Djamilia Ribeiro*).

A não reprovação citada pela professora, na verdade, diz respeito ao Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental, presente no estado de São Paulo desde o final dos anos de 1990. Instituído pelo Conselho Estadual de Educação em 1997 (São Paulo, 1997), a Progressão Continuada foi posta com o intuito de diminuir a evasão e a retenção. Ao criar uma nova organização escolar, mudaram-se como as escolas deveriam entender as avaliações que oferecem aos seus alunos. Ao ser concebido, esse Regime não previa a aprovação automática, como cita a professora, a ideia era que a avaliação na escola passasse a operar como um guia do desenvolvimento escolar dos alunos. A partir de então, os estudantes pararam de ser avaliados, para fim de aprovação ou reprovação ao final de cada ano escolar, para o serem ao final de cada ciclo<sup>62</sup>. Desse modo, dentro de cada fase seria possível reconhecer e trabalhar os diferentes tempos de aquisição de conhecimentos, deixando para trás a seletividade que se vincula as avaliações (Bertagna, 2010). Porém, a fala da professora Sônia nos mostra um cenário diferente.

[...] porque se ele estuda, ele sabe que ele precisa estudar para passar de ano e como ele nem sabe como ele passou de ano, então ele não leva a sério nada (*Sônia — Escola Ana Maria Machado*).

Assim como as Avaliações Externas, o Regime de Progressão Continuada se tornou, na prática, algo diferente do que foi idealizado em seu início. Além disso, ambas foram postas

---

<sup>62</sup> A partir de 2014, o sistema de ensino do estado de São Paulo passou a organizar o Ensino Fundamental em regime de Progressão Continuada em três ciclos: ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano), ciclo intermediário (4º ao 6º ano) e ciclo final (7º ao 9º ano) (Barbosa, 2020).

às escolas a partir de órgãos mais elevados de gerência do sistema educacional, se difundindo “via gestão para todos os níveis dos sistemas de ensino, até chegar no professor e no estudante — um movimento chamado de *top-down* — de cima para baixo” (Freitas, 2018, p. 38). Essa maneira de instituir políticas públicas apenas reforça o espírito empresarial cada vez mais presente na esfera educacional.

Como observamos na seção anterior, a lógica de mercado faz com que a escola seja entendida pelos gestores centrais como uma empresa prestadora de serviços. Nessa perspectiva, os professores são colaboradores da instituição e devem ter seu trabalho avaliado constantemente para que a qualidade do produto educacional seja garantida, a aprendizagem dos estudantes sobre os temas cobrados nas Avaliações Externas. Ainda, recai sobre os ombros dos docentes a responsabilidade total sobre o que é produzido.

Esse fato decorre do Estado se afastar de suas funções, como a garantia dos processos de formação dos estudantes, tomando o lugar de acompanhar e fiscalizar o progresso, principalmente a partir dos indicadores de desempenho (Afonso, 2013; Laval, 2019). Desse modo, é transferida às escolas e, em especial, aos professores a culpabilização unilateral sobre os resultados, a publicização, as premiações ou sanções, tornando-os os únicos responsáveis pelo processo formativo (Silva; Silva, 2023; Rodrigues, 2018).

Nesse cenário de tensão, fica cada vez mais propício que escolas e professores criem resistências aos modos como estão postas as Avaliações Externas e, principalmente, as práticas de responsabilização. Segundo Freire (2020a), as resistências são vistas enquanto “*manhas* necessárias a sobrevivência física e cultural dos oprimidos” (Freire, 2020a, p. 76). Seguindo a ideia de sobrevivência, Ravitch (2011) relata que docentes criaram mecanismos de proteção para conseguirem continuar na rede de ensino estadunidense após as reformas no sistema educacional público.

Ao direcionar seu olhar para as dificuldades do ofício docente, Françoise Lantheaume (2012), descreve que dado o estado de “dessorsego” que os professores se encontram, eles criam resistências e adaptações para os problemas aos quais são expostos. Para ela, os docentes encontram “soluções no dia a dia visando a controlar as situações, restaurar uma autoestima maltratada, compensar uma perda de energia, certo desengajamento e falta de reconhecimento” (Lantheaume, 2012, p. 373) e, porque não, cobranças exacerbadas.

Um desses mecanismos de adaptação é chamado pela autora de “arrastar os pés”. Para Lantheaume (2012, p. 374), ele ocorre quando os docentes se veem tendo que lidar com alguma organização que acham inadequada e se configura em

realizar *as mínimas* prescrições que, por diversas razões, se chocam com sua concepção do ofício e agravam as condições de trabalho, está tão banalizada que é exposta abertamente. Tal forma de resistência evita o confronto e a prova de ter de justificar, sem com isso constituir uma solução para o problema; sua apresentação pelos professores como uma solução “normal” testemunha uma prática e uma tolerância coletivas.

Um exemplo pode ser visto em como se deu a prática do Regime de Progressão Continuada, não só entre os colaboradores desta pesquisa, mas como entendimento generalizado e coletivo. Segundo Bertagna (2010), o que ocorreu foi o inverso do proposto, eliminando a reprovação no Ensino Fundamental. Sabemos que a taxa de aprovação, ou reprovação, altera os indicadores de desempenho que definem a distribuição de recursos ou sanções às escolas. Logo, alguns docentes e escolas podem acatar a dinâmica de aprovação automática como uma forma de evitar retaliações sobre seu trabalho, mesmo que essa atitude lhes cause desconforto, como pudemos ver nos dizeres anteriores.

Outro exemplo de mecanismo de defesa que os professores adotam, e que pode lhes causar incômodo, é a adesão a um certo “adestramento” dos estudantes, como discutido na seção anterior. Além de ferir a autonomia docente em seu planejamento, execução e avaliação, tal atitude é possível de ser entendida como uma adaptação dos docentes para sobreviverem em um ambiente que, recorrentemente, os avalia e mede sua produtividade a partir de testes padronizados.

Ainda, o que sobressaiu nas falas dos docentes foi uma certa culpabilização dos estudantes, pautado em seu desinteresse, pelos resultados nas Avaliações Externas e, em consequência, pelos indicadores de desempenho. Entendemos, a partir do que os professores nos apresentaram, que eles compreendem que as Avaliações dizem sobre o andamento do trabalho docente. Porém, o que se mostra como problema, na visão deles, é que quem realiza os testes são os estudantes.

Nesse sentido, nos parece que ocorre uma internalização da noção de que uma Avaliação elaborada fora da escola, pode dizer sobre o trabalho de professores de toda uma rede de ensino. Isso se aproxima do que Ball (2005) traz ao descrever que o gerencialismo tem em vista incutir a performatividade na alma do trabalhador. Desse modo, a partir dos mecanismos de controle exercidos pelo Estado, se torna natural utilizar de uma Avaliação Externa para aferir sobre o trabalho docente, sendo que ela deveria ser utilizada para traçar séries históricas do sistema de ensino (Freitas *et al.*, 2014). As falas corroboram com os indícios de como os professores estão envolvidos pela lógica empresarial presente na Educação e de como ela afeta alguns de seus aspectos subjetivos, como constatamos na seção anterior.

No que tange a dada culpabilização dos estudantes, o que vemos nas falas dos professores é aflição pelos resultados. As professoras Marli, Sônia e Magali nos ilustram isso ressaltando que a cobrança pelos dados recaí sobre os docentes, mas a prova é respondida pelos alunos.

Olha, eles não têm interesse. Tipo assim, a gente avisa “tal dia, aplicação da prova, vocês terão que estar aqui, porque é bom para vocês...”. Alguns faltam, outros vêm e marcam “x” aleatório, entendeu? E finaliza. Não querem nem saber se conseguiram pontuar [...] e isso afeta, né? Porque, daí, vem para nós [professores] que a escola não atinge o objetivo e tal (*Marli — Escola Ana Maria Machado*).

A falta de interesse deles que acaba me afetando, porque, daí, se eles vão mal, dá impressão que a gente não explicou, não deu aquela matéria... eles são bem desinteressados (*Sônia — Escola Ana Maria Machado*).

Então, eu vejo que a ideia do índice está muito mais na mão do aluno do que do próprio professor (*Magali — Djamilia Ribeiro*).

A partir da fala das professoras, podemos entender que ocorre um próximo nível de um “efeito cascata” de culpabilização. Na seção anterior, descrevemos uma cadeia de responsabilização que deixa de ser do Estado – e dos gestores centrais –, passando pelas Secretarias de Educação, Diretorias de Ensino, chegando às escolas e aos professores. O que observamos é que o movimento continua e recai sobre os maiores interessados do processo formativo: os estudantes.

Ressaltamos que tal culpabilização não deveria estar direcionada aos alunos e, muito menos, aos professores, já que estes são responsáveis por parcelas da formação. Esse movimento é um dos mecanismos do gerencialismo que, ao exercer políticas de *accountability* sob os docentes, os incitam a criar meios de proteção para continuar na rede de ensino.

Nesse sentido, outro ato defensivo utilizado pelos docentes, segundo Lantheaume (2012), é chamado de *adaptação criativa*. Ele trata de formas de relativizações que os professores operam a fim de “salvar a pele” e de lutar contra o sentimento de inutilidade social e de impotência pedagógica” (Lantheaume, 2012, p. 376). Para isso, ocorre uma mudança no modo como se mede alguma situação. No nosso caso, os docentes carregaram a responsabilização por todo o processo formativo, medido a partir dos indicadores. Logo, ao transferirem a responsabilidade sobre os resultados das Avaliações Externas, de si para os

alunos, o fardo, em alguma medida, se torna mais fácil de suportar, já que parte dele, teoricamente, não está mais sob seus ombros.

Os mecanismos de *accountability* continuam operando e afetando os docentes da mesma maneira que observamos na seção anterior. Dito isso, o alívio do peso de se transferir a responsabilidade por tudo que são culpados, não parece nada além de uma tentativa de escapatória do fardo. As falas dos professores como “dá impressão que a gente não explicou, não deu aquela matéria” e “vem para nós [professores] que a escola não atinge o objetivo”, apenas reforçam que essa “culpabilização” dos estudantes é um meio de proteção de sua autoestima docente e, muitas vezes, da própria escola em que lecionam.

Ainda, quando a escola e os atores nela presentes são postos em um mundo que gira em torno das Avaliações Externas, é estimulado uma tendência a concorrência e competição (Freitas, 2018). Desse modo, por estarem cada vez mais inseridos no espírito empresarial que vigora na Educação, sendo pressionados a alcançarem melhores resultados e indicadores, alimentando a competitividade, os docentes são colocados a pensarem cada vez mais individualmente. Com isso, além dos atos defensivos que citamos aqui, o que nos chamou atenção nas entrevistas foram as tentativas de quebrar o desinteresse dos alunos em resolver os testes padronizados.

### *Tentativas de Quebrar o Desinteresse*

A fim de mitigar o desinteresse dos estudantes com as Avaliações Externas, os professores nos contaram maneiras que eles e a escola usam para despertar, ou aumentar, o cuidado dos alunos em resolver as provas. Esse movimento se mostra, nos contextos das falas, impulsionado pelo fato de que os discentes são ponto-chave para o cálculo dos indicadores. Uma das maneiras relatadas foi posta pela professora Laura ao nos relatar que ela, em acordo com a gestão escolar, imprimiu os testes que eram aplicados digitalmente.

A gente imprimiu tudo e demos para eles. [...] A gente fez de Matemática e português, porque a professora de português também achou que seria interessante. Aí, só que a gente deu e não... eu na minha inocência, eu não sabia, e acabou passando, de que tem várias, né? É, eu acho que são oito avaliações e a gente imprimiu uma. Ainda, teria que ter o processo para passar [as respostas] para o computador [...], então complicou e muito (Laura — Escola Djamilia Ribeiro).

Mesmo não surtindo o resultado esperado, por questões da dinâmica de aplicação, notamos que para atrair os estudantes, houve uma adaptação ao modo como as Avaliações são aplicadas. Para Lantheaume (2012) adaptações podem ser caracterizadas como um mecanismo de defesa operado pelos professores. Segundo a autora, essa forma de resistência é acionada quando há desagrado entre entes diferentes do sistema de ensino, por exemplo, os gestores centrais e os docentes. Logo, por não concordarem com alguma decisão tomada, que muitas vezes chega como imposição, de cima para baixo, os professores se veem impelidos a criarem estratégias para driblar o que está imposto.

Entretanto, o caso apresentado pela professora Laura não é um boicote as Avaliações, apenas à sua aplicação digital. Isso, porque, segundo os docentes, a prova física possibilita que os alunos a resolverem com mais afinco do que a entregue digitalmente. Nesse caso, temos um boicote planejado com o intuito de cumprir o que se espera dos professores, bons resultados nas Avaliações Externas.

Ainda com a intenção de sair em defesa das instituições escolares e do próprio trabalho (Freitas, 2018), os docentes trazem maneiras pelas quais é criada uma espécie de propaganda aos estudantes. Com o intuito de influenciá-los a estarem presentes e resolverem os testes com dedicação, uma das medidas tomadas é a de explicitar a finalidade das Avaliações Externas, a partir do entendimento dos docentes, como relata a professora Sônia.

Converso com eles, falo o que é o IDESP, porque eles perguntam “professora, por que eu tenho que fazer isso?”. Falo: “porque eles querem saber como está a escola Ana Maria Machado, se você fizer com falta de interesse, você prejudica a escola”. Falei: “a escola que você estudou, você tem que... assim, vamos dizer, se orgulhar” e “eu estudei lá, é uma escola boa, tal”, mas eles não têm muito interesse... infelizmente (*Sônia — Escola Ana Maria Machado*).

Ao explicar as finalidades do SARESP, compreendemos que Sônia realiza uma tentativa de, além de convencê-los a partir da fala, fazer com que os estudantes se entendam parte da escola e, dessa maneira, também, representados pela nota que a instituição recebe. Ainda, gestão e professores apostam em outros modos de adaptações, como atividades diversas para serem realizadas no dia da prova, visando estimular a presença dos estudantes. Nas falas da professora Sueli e Magali vemos essas estratégias ao nos contarem o que era proposto concomitante aos testes.

A gente [gestão e professores] até falou de tentar fazer o interclasse após o SARESP, para ver se a gente atrai esses alunos para eles virem fazer a prova. Porque, se a gente fala que tem prova no dia, a maioria fala assim “ah, não vai influenciar em nada na minha vida, né? É só para escola, só para nota da escola” e não vem. Então, a gente tenta fazer alguma coisa que chame a atenção deles (*Sueli — Escola Jarid Arraes*).

A diretora pegava muito no pé deles, pedindo para eles irem. Então, ela propunha fazer um café da manhã, ver se os professores davam ponto de participação, né, para eles irem fazer essas provas (*Magali — Djamila Ribeiro*).

Atividades como competições esportivas, cafés da manhã ou aumento da nota, relatada nos dizeres anteriores, podem ser traduzidas como esforços de seus propositores, sejam professores ou gestores, para criar algum sentido aos estudantes do dia de aplicação da prova. Segundo Lantheaume (2012) quando há variação nas dinâmicas da escola, é possível que se obtenha maior atenção dos alunos, “o caráter novo ou original de uma atividade é uma escapatória ao tédio e à desordem, ao mesmo tempo em que visa a maior eficácia” (Lantheaume, 2012, p. 378). Desse modo, o que se busca é que os estudantes estejam presentes para realizar as Avaliações Externas. Porém, mesmo com as estratégias utilizadas, não há garantias de que elas proporcionem o efeito desejado.

O fato de os professores nos relatarem a desatenção dos estudantes com as Avaliações Externas, assim como as tentativas de estimulá-los a, pelo menos, estarem presentes no dia da aplicação dos testes, só ressalta como o gerencialismo está incutido no interior das escolas. Ao serem totalmente responsabilizados por dados que definem o recebimento de prêmios ou punições às escolas e a eles próprios, nos é compreensível os meios de proteção elaborados pelos docentes, mesmo que de maneira inconsciente.

A “culpabilização” dos estudantes nos mostra que a lógica de fomento à competitividade e busca por indicadores, imposta por gestores centrais, não permite que estes professores e estudantes se reconheçam como aliados para, por exemplo, tentarem mudar o modo como os testes são postos e os índices calculados. Chega a ser cruel que os processos de avaliação que se dizem preocupados com a melhoria da qualidade da Educação, apenas estimulam a responsabilização daqueles que deveriam estar preocupados apenas com a sua parcela de responsabilidade em formar um estudante intelectual, moral e criticamente<sup>63</sup>.

---

<sup>63</sup> A formação moral e crítica é discutida no capítulo “Consequências das Avaliações Externas no trabalho docente: olhares de professores que ensinam matemática”.

## 5 A ESCOLA E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS: COMO OS PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA OLHAM PARA ESSA RELAÇÃO

No decorrer das entrevistas, ao descreverem como se dava a dinâmica em momentos de aplicação das Avaliações Externas, os professores, também, relatavam de que forma as suas escolas se relacionavam com essas Avaliações. As falas dos participantes convergiram para três temáticas: *escassez de estrutura*, *escassez de tempo* e como essas *Avaliações ignoram o contexto escolar*.

Nessa seção discutimos esses temas a partir de duas ideias centrais: o modo de funcionamento da aplicação dos testes em suas instituições, que abarca as duas primeiras temáticas, e como o contexto escolar era ignorado pelas Avaliações, abrangendo a terceira. Por fim, a partir das falas dos professores, debatemos sobre uma possibilidade para as Avaliações Externas, diferente da que está em prática.

### *A aplicação das Avaliações Externas na Escola*

O destaque trazido pelos docentes sobre os períodos de realização das Avaliações Externas foi pautado na maneira como a maioria dos testes paulistas passaram a ser aplicados. Até as edições de 2019, anteriores a pandemia de COVID-19, as provas eram impressas e enviadas às escolas. Quando as instituições escolares voltaram a funcionar presencialmente, três das quatro Avaliações estaduais — Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP), Avaliação Diagnóstica de Entrada (ADE) e Sequências Digitais (SD) — tiveram sua aplicação alterada para o digital. Desse modo, apenas a prova do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), permaneceu sendo distribuída de forma física. Mesmo que tenhamos questionado a Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) sobre como se deu a mudança na forma de realização dessas Avaliações, não conseguimos resposta<sup>64</sup>.

Todos os participantes, em algum momento da entrevista, falaram sobre as dificuldades enfrentadas com a aplicação digital. Segundo a professora Sônia, mesmo com sua escola possuindo um laboratório de informática que comporta uma turma inteira, a plataforma disponibilizada, muitas vezes, não suportava a quantidade de acessos simultâneos dos alunos da rede, já que as Avaliações são aplicadas em um mesmo período para todo o

---

<sup>64</sup> As solicitações foram feitas a partir do Sistema de Informação ao Cidadão. Os pedidos podem ser vistos no Anexo B e C.

estado. Ainda, Thomas e Silvana complementam descrevendo como a estrutura que o governo oferece não é suficiente para o que foi proposto.

Às vezes o sistema também não ajuda. Então, o aluno vai, faz essas avaliações e o sistema não salva. Só que para o aluno já fez, então ele não quer sentar de novo e refazer a avaliação. Então, não vão computar as respostas dele (*Thomas — Escola Conceição Evaristo*).

Outro problema que temos é que o sistema da Secretaria de Educação prejudica bastante, também. Vamos supor, o aluno fez, ele finalizou, a gente viu que o aluno finalizou... e está constando que o aluno não fez, entendeu? Aí, a gente leva o aluno naquele dia e está tudo fora do ar, é fácil acontecer isso, entendeu? (*Silvana — Escola Conceição Evaristo*).

Nesse sentido, percebemos que o foco do governo do estado está mais voltado para a captura de resultados, deixando de lado a garantia da estrutura necessária para que eles sejam alcançados. Isso pode ser traduzido como uma das características do novo papel que as administrações estatais adquiriram nos últimos anos, o de Estado<sup>65</sup> avaliador.

Esse termo foi cunhado por Guy Neave, na década de 1980, para colocar luz sobre as mudanças na relação do Estado com as instituições de Ensino Superior Europeias. (Yannoulas; Oliveira, 2013). O Estado avaliador

consiste numa racionalização e numa redistribuição geral das funções (e dos poderes) entre o centro e a periferia, de maneira tal que o centro conservaria o controle estratégico global por meio de mecanismos políticos constituídos pela definição de metas para o sistema educacional ou para um nível do sistema, e o estabelecimento de critérios e processos de controle de qualidade do produto (Yannoulas; Oliveira, 2013, p. 75).

A partir dessa perspectiva, o que temos é uma mudança nas atividades da esfera pública. O Estado, de maneira progressiva, acaba abandonando parcialmente o seu papel de provedor de serviços públicos, como a Educação, e consolida-se como ente regulador (Ball, 2004; Yannoulas; Oliveira, 2013). O Estado avaliador, em âmbito de Ensino não-superior, pode ser expresso pelo estímulo a competitividade exercido, principalmente, pela instauração de modos de auditoria (Afonso, 2001).

Assim, o que vemos é uma lógica de administração empresarial sendo cada vez mais estimulada no setor público, em especial na Educação. Porém, a prioridade do setor privado

---

<sup>65</sup> Neste texto, quando nos referirmos à Estado, o entendemos não apenas como país, mas, também, como órgão superior de gestão de serviços públicos.

— maior lucro possível — parece ser transferida para o sistema educativo na forma de maximizar os resultados das escolas (Cássio, 2023).

Nesse sentido, as Avaliações Externas passam a ter um papel central nas novas diretrizes do Estado, auxiliando a instauração dessa lógica para outras esferas dos serviços públicos, como o Educação Básica, já que permite um controle a distância, baseada na obtenção de resultados.

Afonso (2013), ressalta três fases do Estado avaliador que podem coexistir. Na primeira delas acontece o início da implementação de Avaliações Externas, distribuídas em larga escala para um mesmo país, de forma que os estados federativos ainda possuam certa autonomia em integrar o sistema nacional de avaliação, ou não. A segunda fase é caracterizada pelo aumento na quantidade de testes padronizados, pela criação de indicadores de desempenho, que estimulam a competitividade, e o destaque de Avaliações Internacionais de comparação, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Já para a terceira fase, o autor traz hipóteses de que a partir da competição, estimuladas pelas Avaliações Externas, a Educação pública ficará cada vez mais à mercê das lógicas de gestão privada.

Na América Latina e, em especial, no Brasil, essas três fases da mudança de papel do Estado resultam em uma descentralização das responsabilidades sobre a implementação e execução dos processos. Ao mesmo tempo, ocorre uma centralização, no Estado, do que tange a avaliação dos resultados, com o intuito de direcionar a escola para determinadas metas instituídas externamente a elas (Costa; Vidal; Vieira, 2019; Silva, 2014; Yannoulas; Oliveira, 2013). Desse modo, o governo se distancia cada vez mais das obrigações e funções estabelecidas, anteriormente, quando assumia o papel principal de provedor dos bens e serviços educativos (Afonso, 2001).

Isso pode ser ilustrado nas falas anteriores dos professores, nas quais a estrutura física e digital disponibilizada pelo governo do estado de São Paulo não conseguia ser suficiente para suportar o contingente de acessos à plataforma. Complementando, a professora Sueli explicita esse fato ao colocar em xeque o papel do governo na implementação das Avaliações Externas aplicadas por meio eletrônico.

A gente tem o problema de que a gente faz, a gente registra e o site não computa. Na hora que o aluno entra de novo para ver se está tudo certinho, aparece como se ele não tivesse feito. Ele fala “professora, mas eu acabei de fazer, acabei de enviar”. Então, assim, tem muitos... eles cobram de a gente

fazer, só que eles não oferecem o trabalho direito para gente, sabe? (*Sueli — Escola Jarid Arraes*).

A professora nos ilustra o movimento de afastamento do Estado em prover a estrutura necessária para a execução das políticas que elabora, como as Avaliações Externas. Assim, o que os docentes nos relatam vai em direção de explicitar um modo pelo qual ocorre a descentralização da execução de políticas públicas educacionais.

A escassez de recursos para colocar em prática pelos gestores escolares e professores o que foi proposto por idealizadores vinculados ao governo, como as falas dos professores descrevem, pode ser entendida como uma consequência da lógica de administração privada que vem sendo adotada pelas esferas de serviços públicos (Maier; Sandri; Zanardini, 2023). A partir disso, é estimulada, por exemplo, a redução de custos em prol de uma maior eficiência do sistema de ensino, o que, para um Estado avaliador, pressupõe que se “deve financiar os resultados e não os recursos ou sua distribuição” (Maier; Sandri; Zanardini, 2023, p. 13). Desse modo, o governo parece preferir custear a disponibilidade de uma plataforma, do que garantir o acesso à internet, computadores e suporte suficientes para que os processos das Avaliações paulistas sejam realizados de maneira satisfatória, o que é relatado pelos professores e exemplificado pela fala de Sueli.

A gente depende de a sala de informática estar liberada... então, imagina uma escola, a Jarid [escola] é uma escola grande, cada turma tem mais de 40 alunos. Em um dia a gente não consegue fazer essas provas da AAP com a escola toda e elas são bimestrais. A gente tem que tirar uma semana, é uma semana dos alunos o tempo todo saindo da sala de aula para estar fazendo essa prova. Os professores têm que se organizar, uma agenda e... às vezes, muitos notebooks ligados à internet, ela acaba caindo. Então, a gente tem esses problemas, mas, hoje em dia, o maior problema é a plataforma que não funciona corretamente (*Sueli — Escola Jarid Arraes*).

Assim, o foco direcionado para os resultados pode atrapalhar a veracidade dos dados que os idealizadores das Avaliações buscam. Quando os professores relatam que a plataforma não salva as resoluções dos estudantes, que a escola não possui acesso à internet ou não há um número satisfatório de computadores, só prejudica o que governo do estado tanto procura, dados. Outro ponto que complementa a falta de estrutura para a realização das Avaliações é trazido pelos professores ao citarem o que acontece quando os alunos não conseguem fazer as

provas nas escolas. Alguns dos entrevistados lecionam em escolas nas quais os estudantes não possuem acesso aos meios digitais fora da instituição, como o trazido por Sonia e Sueli<sup>66</sup>.

Antigamente ela era física, mas agora é tudo online as provas. A última que teve... os alunos não conseguiram fazer, porque a maioria não tem celular, se tem, não tem internet e a escola deu problema na fiação [...]. A escola ficou sem internet, então essa... última os alunos não fizeram (*Sônia — Escola Ana Maria Machado*).

**Quando os alunos não conseguem fazer aqui [na escola], como funciona? Deixa para outro dia...**

Não, eles não fazem.

**Não fazem?**

Não fazem, porque se eles não conseguem fazer aqui, eles teriam que ter um computador, um celular e internet em casa para fazer, né? E, aí, a maioria não faz, a gente tem, sim, aqueles alunos que têm acesso e conseguem, mas a maioria não consegue ter esse acesso (*Sueli — Escola Jarid Arraes*).

A noção de que os estudantes “deveriam” realizar as Avaliações Externas em ambientes que não sejam a escola também pode ser visto como uma consequência da transferência de responsabilidades, característica do Estado avaliador. O Estado, ao descentralizar parcialmente a tarefa de prover, convoca outros atores do processo educativo a se tornarem responsáveis por isso (Silva, 2014; Yannoulas; Oliveira, 2013; Afonso, 2001).

Um exemplo que podemos apresentar é que os estudantes deveriam, a partir de recursos próprios, possuir formas de executar satisfatoriamente o que foi proposto por órgãos superiores de gestão educacional. Caso não disponham dos meios necessários, a culpa não recai sobre o Estado, mas sobre escolas, professores e estudantes que não realizaram o que foi imposto e não alcançaram a meta estabelecida.

Por mais que a busca do governo seja por resultados, sua preocupação não está em como eles serão obtidos e se todas as instituições possuem possibilidades reais de participar da coleta dos dados. De todo modo, essa falta de responsabilidade não trará consequências para o Estado, mas, sim, para as escolas e professores. Ao não alcançarem as metas estabelecidas, esses agentes poderão ser penalizados pelo mesmo governo que deveria garantir as estruturas organizacionais e físicas para que as políticas públicas que elabora sejam executadas satisfatoriamente. No caso das Avaliações Externas paulistas, além de não possuírem legitimidade política, por focarem em números e não nos processos para a

---

<sup>66</sup> Os destaques em negrito são falas da pesquisadora.

obtenção dos resultados, a não provisão das estruturas necessárias faz com que elas percam, também, sua legitimidade técnica.

### *Avaliações Externas ignorando o contexto escolar*

No decorrer das entrevistas, foi questionado aos docentes o que eles pensavam e o que mudariam em relação às Avaliações Externas. Como resposta, muitos dos entrevistados relataram insatisfação com o fato de elas serem padronizadas, aplicadas para todo o estado de São Paulo sem que, para formar os índices de desempenho, seja considerado o contexto escolar, conforme exemplificado na fala da professora Marli.

Porque, se fosse comparar todas as escolas no mesmo nível, aí tudo bem, né? “Ah, eu parei nesse conteúdo, agora eu vou para o próximo”, mas não é essa realidade.

**E como que você acha que daria para fazer essa, uma avaliação... partindo desse mesmo nível?**

Vindo até a escola, olhando a realidade da escola, dando uma olhada em gráficos, nessas... tudo que a gente escreve, tudo que a gente deixa relatado, para depois dar uma avaliação (*Marli — Escola Ana Maria Machado*).

Entendemos que uma avaliação que visa dizer algo sobre a qualidade do ensino não poderia ser composta apenas de uma Avaliação elaborada fora da escola, padronizada e aplicada em larga escala, concordando com o trazido por Freitas *et al.* (2014). Como vimos anteriormente, uma avaliação educacional é composta por três níveis: “*avaliação em larga escala em redes de ensino* (realizada no país, estado ou município); *avaliação institucional da escola* (feita em cada escola pelo seu coletivo); e a *avaliação da aprendizagem em sala de aula* (sob a responsabilidade do professor)” (Freitas *et al.*, 2014, p. 10). Esses níveis não se esgotariam em si e, interligados, trariam um retrato mais nítido da qualidade da Educação.

Nessa perspectiva, compreendemos que não é papel de uma Avaliação Externa olhar para o contexto escolar, caso seja entendida como uma ferramenta para acompanhar os sistemas de ensino, visando aferir sobre tendências ao longo do tempo (Freitas *et al.*, 2014). Entretanto, não é desse modo que as Avaliações estaduais se colocavam a partir de suas informações oficiais.

Dentre os objetivos do SARESP, temos que está o de “verificar o desempenho dos alunos nas séries do ensino fundamental e médio” (São Paulo, 1996, s.p.) e de propor um replanejamento escolar a partir de seus resultados. As noções de aferir sobre o conhecimento

dos estudantes ou de reorganizar o trabalho pedagógico também aparecem nas descrições da AAP, ADE e das Sequências Digitais (São Paulo, 2011; Transparência, 2023). Assim, temos que tais Avaliações possuem a finalidade, ilusória, de avaliar estudantes, o trabalho dos professores e o funcionamento de escolas, função que seria destinada à avaliação da aprendizagem e à avaliação institucional, respectivamente (Freitas *et al.*, 2014). Isso também é apresentado pela professora Magali, ao falar sobre o modo que os testes padronizados avaliam.

Eles pedem muito para gente fazer uma aula diferenciada, para você dar uma nota para o aluno que não seja só uma prova. Eles querem que a gente faça diferente, mas eles não fazem diferente. [...] é um negócio ilusório, né... só a prova não avalia a aprendizagem de um aluno e não... eles não querem que a gente faça só isso, né, e para eles avaliarem uma escola é só uma prova impressa (*Magali — Escola Djamila Ribeiro*).

Ao se proporem a aferir sobre instituições, professores e estudantes, os elaboradores das Avaliações Externas deveriam se dispor a assumir as funções dos responsáveis pela avaliação da aprendizagem — os docentes —, que olha para os alunos, e da institucional — o coletivo escolar —, que foca na escola. Porém, como não se colocam no papel dos professores ou do coletivo escolar, seria importante que, ao menos, dialogassem com eles e olhassem para suas realidades, principalmente, para a elaboração de indicadores que podem balizar a distribuição de recursos para os profissionais e as instituições.

Quando apresentamos aqui a ideia de um diálogo, não o tratamos como mera conversa corriqueira entre os setores do sistema educacional. Pensamos no diálogo na perspectiva freireana, em que ele “é este encontro [das mulheres e] dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (Freire, 2020b, p. 109, inclusão nossa). Assim, para Freire é a partir dele que nos entendemos e compreendemos o outro. Também, o diálogo parte de que sempre há uma realidade que nos cerca, chamada de o mundo e através dele podemos entendê-la e buscar sua transformação (Freire, 2020b). Como requisito ao diálogo, Freire (2020a) apresenta a escuta, não como mera audição, mas na forma de uma abertura do sujeito aos modos de vivência do outro. Nesse sentido, se torna possível criar melhores maneira para a elaboração e implementação das ideias.

Para Freire (2020b) somente nos colocando a escutar e dialogar com o outro, pacientemente, é que conseguimos falar com ele, mesmo que seja necessário, em algum momento, falar para ele. Porém, segundo o descrito pelos professores, nenhum desses movimentos, de escuta e diálogo, é realizado entre os setores do sistema de ensino, em

especial, para tratar de temas como as Avaliações Externas. Ao contrário, os docentes nos relatam que essas Avaliações ignoram completamente o contexto escolar, por exemplo, ao narrarem sobre as consequências do período de distanciamento social, decorrente da pandemia de COVID-19.

Os professores nos contam que como muitos estudantes não conseguiam acesso aos meios eletrônicos utilizados naquele momento, eles acabaram por não participar dos processos formativos durante quase dois anos (2020–2021). Isso pode ter resultado em uma defasagem na aprendizagem dos alunos que, ainda, possui profundidade incerta. Exemplificado na fala da professora Márcia, notamos que esse fato não afeta o funcionamento das Avaliações.

Você vê, a preocupação agora... coloquei a minha preocupação em relação ao ensino e aprendizagem. Eu ainda acho que é... prematuro [a aplicação das Avaliações], né, porque as crianças...

**Acabaram de chegar [depois da pandemia].**

Exatamente, exatamente, estou vendo nesse sentido. Mas, o que se percebe é que a maioria não está vendo nesse sentido, a maioria está vendo no sentido... no resultado, nas notas e não é por aí (*Márcia — Escola Conceição Evaristo*)

Como observamos na subseção anterior, o Estado vem adotando uma postura de gerenciar à distância, em que sua preocupação repousa em avaliar e não prover. Ainda, corroborando com a fala da professora, a partir das informações disponibilizadas publicamente, notamos que a aplicação do SARESP foi interrompida apenas em 2020 e as da AAP permaneceram durante todo o período de distanciamento social. Novamente, observamos traços de que com o foco voltado para os resultados, a atenção do Estado está em financiar testes e não recursos necessários para o funcionamento da escola e das próprias Avaliações paulistas (Maier; Sandri; Zanardini, 2023).

Outro exemplo apresentado pelos docentes diz respeito aos estudantes com deficiência, que também acabam sendo ignorados pelas Avaliações do estado de São Paulo. As professoras Marisa e Silvana pontuam que por mais que o ensino para esses alunos deva ser inclusivo, com atividades adaptadas, as provas externas não seguem a mesma lógica.

Então assim, é complicado, porque a prova SARESP, qualquer tipo de prova do governo, nenhuma é especializada para aquele determinado aluno que precisa de mais atenção [alunos com deficiência] (*Marisa — Escola Lygia Fagundes Telles*).

Na hora de avaliar ela [aluna com deficiência], eu tenho que avaliar diferente, em sala de aula. [...] Todos os outros momentos o ensino dela é diferenciado, as avaliações, as atividades delas são diferenciadas e como que vem uma avaliação igual? A avaliação externa é a mesma? A avaliação externa não pode ser a mesma. Então... isso, acho que a avaliação externa peca muito (*Silvana — Escola Conceição Evaristo*).

Compreendemos que não é do escopo deste trabalho investigar a relação entre alunos com deficiência e as Avaliações Externas. Entretanto, as falas das professoras reforçam o quão ignorado por esse tipo de Avaliação é o ambiente escolar. Mesmo que a Educação, e, por consequência, seus processos formativos, seja direto de todos, o Estado cada vez mais se afasta da corresponsabilidade em sua garantia (Afonso, 2001; 2013; Yannoulas; Oliveira, 2013; Silva, 2014), inclusive no que diz respeito a uma participação com equidade nos testes para as pessoas com deficiência (Horta Neto; Junqueira; Oliveira, 2016).

Ainda, isso nos mostra como os testes são limitados, principalmente ao se proporem a avaliar alguém, ou algo, além do sistema de ensino. Por não olharem para a realidade escolar, as Avaliações Externas não consideram importantes esferas do processo formativo escolar, como o descrito pela professora Sueli ao nos responder o que esses tipos de Avaliações avaliam.

Avalia aquele aluno que sabe ler e responder bonitinho. [...] Porque a gente está avaliando só aquele aluno que está adestrado a responder e eu tenho alunos que são incríveis, mas não conseguem colocar isso no papel, entendeu? Tenho alunos que se eu colocar para fazer um foguete, ele faz o foguete mais “daora” que você vai ver e faz o foguete subir quantas vezes for. E eu acho que é isso que vale, não, necessariamente, ele saber pegar uma provinha e calcular, escrever, entendeu? Acho para eles, aqui, dentro dessa escola, vale muito mais a prática do que eles saberem responder uma questão (*Sueli — Escola Jarid Arraes*).

A Educação escolar não envolve apenas o desenvolvimento de determinadas componentes curriculares, como Língua Portuguesa e Matemática, áreas mais cobradas pelas Avaliações. Uma formação moral e crítica<sup>67</sup> depende, também, do aprimoramento de habilidades práticas, como mostra a fala da professora, e sociais. Mesmo importantes para a qualidade da Educação, esses aspectos não conseguem ser capturados pelos métodos propostos para as Avaliações, já que nem tudo o que é aprendido na escola é passível de ser

---

<sup>67</sup> A formação moral e crítica é discutida no capítulo “Consequências das Avaliações Externas no trabalho docente: olhares de professores que ensinam matemática”.

medido por questões de múltipla escolha, instrumento mais comum para essas provas (Horta Neto; Junqueira; Oliveira, 2016).

Assim, conjecturar que uma boa escola pode ser caracterizada por dados em testes padronizados é desconsiderar todo o processo necessário para que eles sejam alcançados (Horta Neto; Junqueira; Oliveira, 2016). Com isso, o retrato da realidade que os gestores centrais tanto buscam, se torna opaco, como relatam os professores João Paulo e Laura.

Vamos dizer assim que... os resultados que uma escola apresenta não são diretamente proporcionais ao desempenho dos alunos... desempenho dos alunos, não, o que os alunos assimilam de conhecimento (*João Paulo — Escola Ilana Casoy*).

Eu vejo a realidade, porque tenho salas que estão crescendo muito e a hora que você vai ver lá no índice, não está tudo aquilo. Porque é... são porcentagens de Matemática, aquela coisa rígida né? Então, eu acho que não, não é toda a realidade. (*Laura — Escola Djamila Ribeiro*).

Indo ao encontro da fala dos professores, Horta Neto, Junqueira e Oliveira (2016), realizaram uma análise sobre as limitações de medir a qualidade educacional a partir de um indicador de desempenho. Os autores ressaltam que suas desvantagens figuram em

– transmitir uma visão imprecisa e até equivocada do assunto, caso tenham problemas técnicos ou sejam mal interpretados; – ensejar uma visão simplista do problema e das propostas para sua solução, fragilizando as decisões de gestores governamentais; – dificultar a explicitação dos julgamentos e das escolhas políticas que nortearam os procedimentos técnicos para a construção do índice, tal como o peso atribuído a determinada dimensão em detrimento de outra; – substituir o conceito que se pretende mensurar pela própria medida, fazendo com que um retrato simplificado seja considerado capaz de abarcar a complexidade inerente ao conceito ou, o que é pior, à própria realidade enfocada; e, por fim – utilizar escalas adimensionais ou abstratas – que vão de 0 a 1 por exemplo –, uma vez que dificultam a compreensão das mudanças detectadas pelos indicadores que os compõem, por não terem uma relação mais próxima com os aspectos da realidade empírica que se deseja apreender (Horta Neto; Junqueira; Oliveira, 2016, p. 27).

Também os autores detalham algumas dessas desvantagens, trazendo um estudo estatístico e pedagógico delas. Por exemplo, pautar o índice em uma média das proficiências dos estudantes pode encobrir alguma desigualdade intraescolar, visto que o desempenho alto de alguns alunos pode compensar o baixo desempenho de muitos e vice-versa (Horta Neto; Junqueira; Oliveira, 2016).

Além disso, como os indicadores são formados pelos resultados em Avaliações Externas e pelo fluxo escolar, um aumento, ou diminuição, nesse número não é de fácil interpretação. Não é possível afirmar se uma melhoria estaria vinculada a proficiência em Matemática, Língua Portuguesa ou ao percentual de aprovados, por exemplo (Horta Neto; Junqueira; Oliveira, 2016). Essa dificuldade é relatada por alguns professores quando discorrem sobre os próprios governantes não conseguirem ter acesso às causas que levaram os índices a estarem em determinado patamar.

Mesmo que as Avaliações Externas, e os indicadores provindos de algumas delas, possuam muitas limitações, elas não são explicitadas. Ao invés disso, o que temos é a divulgação de que elas são suficientes para aferir, e até estimulam, a qualidade da Educação. Entretanto, ao se proporem a avaliar tal aspecto sem dialogar com os sujeitos nas escolas, apenas disseminam um discurso inautêntico. Quando Freire (2020b) discute o diálogo, ele o relaciona com *a palavra*<sup>68</sup>, reconhecendo nela duas dimensões indissociáveis, a ação e a reflexão. Ao não estarem, ação e reflexão, articuladas em equilíbrio, o diálogo é impossibilitado.

Desse modo, se, ainda que em partes, a ação é deixada de lado, a palavra se torna verbalismo, um discurso vazio, pois não há movimentos em prol de uma transformação verdadeira da realidade (Freire, 2020b). Ao trazerem uma dita preocupação com a qualidade da Educação, avaliando-a periodicamente, sem estabelecer contato suficiente com as realidades escolares, sem expor as limitações dos instrumentos utilizados e estando mais focados em financiar os resultados do que os recursos para as estruturas escolares, os gestores centrais apenas divulgam inautenticidades.

Por outro lado, se a reflexão é sacrificada, a palavra se torna ação pela ação (Freire, 2020b). Desse modo, se converte em atitudes que não potencializam alguma transformação da realidade, é uma ação que tem que ser realizada e ponto. Em nosso caso, por mais que as Avaliações Externas causem consequências às escolas, estudantes e professores, elas se findam nelas mesmas.

Se pensarmos no SARESP, realizado com séries de final de ciclo e no último bimestre do ano letivo, quando seus resultados chegam às escolas, no ano seguinte, os alunos que o realizaram, provavelmente, nem estão mais nas mesmas instituições. Os estudantes podem ter encerrado a Educação Básica ou mudado de escola, já que algumas delas oferecem apenas o Ensino Fundamental.

---

<sup>68</sup> Para Freire, a palavra se relaciona com a própria existência humana. É a partir dela que ocorre o diálogo entre teoria e prática, a ação e reflexão e permite a transformação do mundo (Freire, 1987).

Ainda, se tomarmos as Avaliações que ocorrem bimestralmente, como era o caso da AAP, ADE e SD, quando seus resultados são divulgados, os professores, possivelmente, já estão concentrados em trabalhar outros conteúdos. Isso, pois, os docentes precisam continuar com o que foi proposto para aquele ano escolar, porque logo virá outra Avaliação Externa.

Nesse sentido, os dados dizem sobre uma realidade que pode nem existir mais quando eles são publicados. As escolas e, por consequência, seus alunos e professores, são ranqueados e sofrem as consequências de índices que não exprimem o contexto atual das instituições, o que torna ainda mais opacos os descritores da qualidade da Educação pública, em particular a paulista.

### *Como as Avaliações Externas poderiam ser.*

Caso os gestores centrais estabelecessem um diálogo com os atores presentes nas escolas, perceberiam que, pelo menos os professores entrevistados, não se mostram contrários a existência das Avaliações Externas, apenas ao modo como elas estão propostas. Nesse sentido, muitos docentes trazem possibilidades de mudanças na forma em que são impostas as Avaliações e, entendemos, na maneira de se calcular os indicadores. Com isso, eles propõem, por exemplo, que as avaliações que os professores elaboram e realizam com as turmas também sejam consideradas, como o mencionado pela professora Sueli.

Ah, eu mudaria a forma que ela [Avaliação Externa] é. Primeiro eu não a deixaria sendo como essa prova objetiva, eu traria, talvez, outros tipos de avaliação, as avaliações, inclusive, que os professores fazem em sala de aula. Porque acho que tem avaliações incríveis, apresentações, seminários, feiras de ciências que a gente faz, que a gente os avalia [estudantes], que é uma forma de avaliação também. Então, eu mudaria a forma que é e se fosse para ser [com questões] objetivas, que não fosse online, que fosse no papel, pelo menos (*Sueli — Escola Jarid Arraes*).

Uma alternativa para o modo como as Avaliações Externas funcionam, que vai ao encontro do apresentado pela professora, é a avaliação institucional (AI). Ela é um processo que ocorre de maneira interna em cada escola, visando que toda comunidade escolar discuta sobre as suas peculiaridades, potências e limites. A partir da AI, a instituição é compreendida em seu contexto e com base em suas diferentes dimensões pedagógicas e administrativas (Bertagna; Mello, 2016). O professor João Paulo também coloca como alternativa características que se aproximam da ideia de AI.

Eu... decentralizava essa prova. Acho que poderiam fazer... métodos, vamos dizer assim, formas de que a própria unidade, com o trabalho do professor, do professor-coordenador, de elaborar um tipo de prova que... como se fosse, assim... que avaliasse o aluno de forma, assim... mais... não é abrangente a palavra, mais assim, de forma mais real (*João Paulo — Escola Ilana Casoy*).

Nessa perspectiva, entendemos que processos avaliativos que recaem sobre as escolas não podem ignorar o que acontece em seu interior, principalmente, se o objetivo for melhorar a qualidade da Educação. Assim, ao considerar o coletivo escolar, a avaliação não se restringe a testes padronizados, aplicados aos estudantes ou a indicadores de desempenho. Na verdade, é a partir da avaliação institucional que os dados provenientes das Avaliações Externas podem ser analisados de maneira comprometida pela escola sobre o trabalho que realiza (Bertagna; Mello, 2016).

A AI também permite que sejam negociados patamares adequados a cada instituição, a partir dos problemas que cada uma vivencia (Freitas *et al.*, 2014). Dessa forma, as escolas podem construir seus próprios referenciais de qualidade, sem a responsabilização de atingir metas impostas por órgãos externos (Bertagna; Mello, 2016). Entretanto, para uma avaliação institucional funcionar, é necessário

a sensibilização e o entendimento do seu caráter potencializador e formativo. Assim se estimulará a participação e o exercício da cidadania. [...] Para efetivar a participação, faz-se necessária uma gestão democrática que permita a tomada de decisão de todos os sujeitos envolvidos na instituição e, ainda, a garantia da legitimidade desse processo nos órgãos centrais, nas políticas educacionais (Bertagna; Mello, 2016, p. 124).

Desse modo, a AI se coloca não para responsabilizar os atores da escola, em compensação pela desresponsabilização do Estado, mas na direção de que professores, gestores escolares e demais funcionários possuem um compromisso com a instituição e os estudantes. Para que esse comprometimento se torne real, é preciso que o Estado também assuma o seu encargo com a Educação (Freitas *et al.*, 2014).

Segundo Freitas *et al.* (2014), quando os sujeitos da escola se apropriam de sua realidade e de seus problemas, conseguem demandar ao Estado o que precisam para a escola funcionar satisfatoriamente. Por outro lado, é preciso que os atores da instituição escolar estejam comprometidos com o que fazem com os resultados provindos das Avaliações Externas. Esse processo de corresponsabilização é chamado de “qualidade negociada” (Freitas

*et al.*, 2014) e é um dos pontos primordiais para a realização de uma avaliação institucional plena.

Concordamos com os professores ao não serem contrários as Avaliações Externas por completo. Entendemos que o modo como elas são executadas e organizadas promove uma visão limitada da realidade que se propõem a avaliar. Também, compreendemos que ao se colocarem como formas de aferir sobre o aprendizado de estudantes e, conseqüentemente, o trabalho dos professores, é preciso que o contexto das escolas em que esses sujeitos estão inseridos seja considerado. Desse modo, acreditamos que uma alternativa seja a inclusão da avaliação institucional para os cálculos de indicadores de desempenho, desde que todos os setores do sistema educacional consigam exercer sua função e assumir sua parcela de responsabilidade nos processos da Educação pública.

## CARTA FINAL

Rio Claro, 21 de dezembro de 2023

Querida Van<sup>69</sup>,

Como você tem passado? Espero que cada dia esteja melhor. Primeiramente, gostaria de explicar o porquê da data colocada acima não ser o real dia em que te escrevo. Decidi colocá-la, pois será um dia importante para o processo de fechamento de minha pesquisa, quando ocorrerá a defesa da dissertação.

Também, acredito que tenha percebido que a abertura deste trabalho aconteceu com uma carta endereçada à Tia Inês. Porém, para a carta final, decidi mudar o destinatário. Te escrevo, pois, no decorrer de meu caminho como pesquisadora deste estudo, me lembrei de muitas de nossas conversas e de como você nunca duvidou de onde eu chegaria, mesmo que eu possa não ter “chegado lá” ainda, seja esse “lá” aonde for. Então, em minha cabeça, fez sentido te direcionar o fechamento deste estudo que você sabia que aconteceria, provavelmente, muito antes de mim.

Te escrevo da sacada do apartamento em que moro desde que ingressei no mestrado, em 2022, e estou olhando para a praça em frente de casa. O dia está quente e as árvores bem verdes e cheias, quase não dá para ver o outro lado da praça. Enquanto te narro e olho para fora, ainda não acredito que finalmente cheguei às palavras finais dessa dissertação. Não digo isso de uma maneira negativa, mas, sim, porque vejo mais uma etapa sendo concluída. Então, mesmo sabendo que você, muito provavelmente, já viajou pelas páginas desta dissertação,

---

<sup>69</sup> Vanderli Aparecida Morato da Cruz, grande amiga de minha mãe e minha tia de coração.

quero retomar alguns pontos e te contar sobre as compreensões que desenvolvi a partir dela.

Van, já te ressalto que em minhas retomadas, deixarei nos rodapés da carta algumas referências sobre os materiais que consultei. Bom, falando sobre o estudo em si, ele foi proposto e desenvolvido visando investigar quais as compreensões que professores que ensinam Matemática no 7º ou 9º ano do Ensino Fundamental-Anos Finais, na cidade de Rio Claro-SP, possuem acerca das Avaliações Externas. Esse tipo de Avaliação é elaborado fora da escola e aplicada aos estudantes de determinado ano escolar, logo, avaliador e avaliado não estão no mesmo ambiente do sistema educacional.

Entendo que a centralidade que essas Avaliações tomaram nas redes de ensino, em particular na de São Paulo, a qual foi o cenário desta pesquisa, se deve a mudança na forma de gerir a Educação pública. Tendo o empresariado cada vez mais presente na esfera educacional, compreendo que as lógicas que guiam as instituições do setor privado estão sendo cada vez mais transferidas para o sistema educacional. Dentre elas, se não a principal delas, está o fomento à competitividade e, como consequência, à comparação. Para que essas duas ideias se tornassem efetivas, as Avaliações Externas entram como meio para obter dados a partir de provas padronizadas para toda uma região.

Esse tipo de Avaliação foi se consolidando internacionalmente, com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), e nacionalmente, com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), instaurado em 1990. Então, Van, com o início do SAEB, alguns estados brasileiros começaram a criar seus próprios sistemas de avaliação.

No caso de São Paulo, em 1996, foi instituído o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Ele se manteve solitário até os anos de 2010, quando o governo lançou a Avaliação de Aprendizagem em Processo

(AAP), a Avaliação Diagnóstica de Entrada (ADE) e as Sequências Digitais (SD). São a partir dessas Avaliações que os professores com quem conversei descrevem seus pontos de vista.

Bom, antes de chegar aos professores, tive que escolher alguns caminhos para conseguir atingir o objetivo que estabeleci. Para isso, optei por uma pesquisa qualitativa e que tivesse como método para composição dos dados as entrevistas com os professores que aceitassem colaborar comigo nessa jornada.

Para me localizar dentro dessa temática, fiz uma busca por outras pesquisas que também falavam de professores que ensinam Matemática. O que elas me mostraram, Van, foi que a realização de constantes Avaliações Externas causa um empobrecimento do currículo adotado para os planejamentos de aula. Também, apresentam que existe uma naturalização do discurso de que notas provindas de testes padronizados podem dizer sobre como está a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes. Ainda, algumas delas problematizam o uso desse tipo de Avaliação como mecanismo de controle e prestação de contas impostos a professores, gestores escolares e estudantes. Os resultados que encontrei com a minha pesquisa vão ao encontro desses pontos.

A partir das falas dos docentes que entrevistei e de leituras realizadas no decorrer desses dois anos, fui construindo cruzamentos entre essas fontes. Um dos assuntos que quero retomar é que na lógica empresarial que passou a gerir os sistemas de ensino, a escola é entendida pelos gestores centrais – responsáveis pela elaboração e aprovação das políticas públicas – como uma prestadora de serviços que deve entregar uma produção. A Educação, então, é reduzida à aprendizagem do aluno – o produto escolar – e perde a sua característica primária de formar moral e criticamente os

estudantes<sup>70</sup>. Isso só mostra o quão limitado é esse produto que os idealizadores tanto buscam, pois ele é pautado no que é medido por Avaliações Externas e elas, normalmente, cobram as componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

Van, algo que achei muito interessante é que os professores não falavam especificamente sobre serem professores que ensinam Matemática nesse cenário de Avaliações Externas. Acredito que todos, inclusive eu, acabávamos estando no mesmo barco, a Matemática, isso ficou implícito nas falas. Mesmo assim, como retomei, em partes, as finalidades da Educação, me coloquei a refletir sobre a educação matemática.

Aqui, dou uma pausa para explicar que coloco a última expressão com todas as letras minúsculas para diferenciar da área de pesquisa em Educação Matemática, na qual o meu estudo está inserido. Quando digo que me coloquei a pensar sobre as finalidades da educação matemática, foi no sentido de uma formação matemática dos estudantes.

Assim, penso que, como estão postas as Avaliações Externas, a Matemática é vista pelos gestores centrais como algo necessário para a aprendizagem do aluno, mesmo que seja limitada. Ainda, os conteúdos matemáticos também são pontos-chave para a realização das Avaliações, já que são, quase sempre, cobrados nelas.

Entretanto, não vejo a Matemática apenas como uma ferramenta para responder provas ou uma habilidade necessária para a formação limitada que os gestores centrais, mesmo sem divulgar, buscam. Para mim, as finalidades da educação matemática vão ao encontro de uma fala que o professor Paulo Freire faz ao realizar uma entrevista com outros dois professores, Maria do Carmo Domite e Ubiratan D'Ambrósio<sup>71</sup>. Ele coloca que existe uma forma Matemática de estar no mundo e, conseqüentemente, de lê-lo e compreendê-lo. Logo, a Matemática

---

<sup>70</sup> (Freire, 2020a).

<sup>71</sup> (Freire; D'Ambrósio; Domite, 2021).

deveria possibilitar formas de olhar para a realidade, encontrando suas falhas a fim de melhorá-la e transformá-la.

A meu ver, a Matemática possui duas grandes potencialidades. A primeira é a de estimular um "adestramento" – expressão usada pelos professores entrevistados –. Isso, pois, a Matemática que acontece nas escolas, pautada em currículos engessados por vários fatores, é, muitas vezes, apresentada aos alunos como fórmulas prontas que devem ser seguidas. Por exemplo, ao resolvermos um problema – ou até um exercício do SARESP – ensinamos os estudantes a buscar os dados no enunciado, anotá-los no canto da folha para conseguirem os substituir nas fórmulas que eles tiveram que decorar.

Esse modo de entender a Matemática escolar, infelizmente, conversa muito bem com o que os gestores centrais esperam que os alunos saibam sobre os conteúdos dessa área para realizarem as Avaliações Externas. Nesse sentido, se estimula a formação de um indivíduo que siga normas pré-estabelecidas, sem questionamentos.

Por outro lado, também enxergo que a Matemática escolar pode se aproximar do que Paulo Freire apresenta. Quando conseguimos perceber que os conteúdos matemáticos não "caíram do céu", que não estiveram sempre prontos e organizados em fórmulas, acredito que conseguimos nos entender em um modo matemático de estar no mundo. Ao compreendermos que o que aprendemos sobre Matemática foi criado a partir de perguntas, experimentações e visando melhorar alguma situação, independente de qual seja, é possível que sua potencialidade de "adestrar" seja enfraquecida.

A partir de explicações sobre como e o porquê dos conceitos matemáticos serem criados, acredito que possa ser estimulado uma característica questionadora nos estudantes. Por exemplo, eles podem passar a olhar uma fórmula e perguntar o porquê de ela ser do jeito que está posta ou qual é o

sentido de se seguir determinadas direções ao resolver um problema.

Mudando um pouco de assunto, um tópico que também me veio à mente é que a união dos mecanismos de controle, como a Bonificação por Resultados, com as políticas de responsabilização – que colocam nos ombros dos professores toda a culpa pelos índices de desempenho – poderia afastar os docentes de lecionar nos anos escolares alvos das Avaliações Externas. Porém, com as mudanças que ocorreram em suas organizações, tornando-as obrigatórias para quase todas as turmas da Educação Básica, é possível que a carreira professoral se torne cada vez menos atrativa, não apenas pelas Avaliações, mas também pela responsabilização exercida a partir delas. Isso daria uma boa pesquisa, *Avaliações Externas e a carreira docente*.

Voltando as compreensões que desenvolvi com a minha pesquisa, como disse anteriormente, elas se aproximam do já apresentado por outros estudos. Digo isso, pois, a partir do trabalho que realizei, também entendo que, não só as Avaliações Externas, como todos os mecanismos que as cercam, fazem com que a autonomia do professor seja ferida. Tal violação se mostra tanto a partir de políticas de *accountability*, como a Bonificação por Resultados, quanto pelo delineamento do planejamento escolar, que se apoia na distribuição de materiais, que são um caminho de treinamento para as Avaliações. Desse modo entendo que ocorre uma inversão no sentido de uma avaliação, ao invés de se avaliar o que foi desenvolvido em sala de aula, preparam-se os alunos para responderem aos testes<sup>72</sup>.

Nesse cenário de extrema pressão em cima dos professores, vinda de uma carga que não é totalmente deles e deveria ser dividida com outros setores, como o Estado, os docentes acabam criando meios de sobreviver aos modos que os gestores centrais

---

<sup>72</sup> (Bauer, 2006).

utilizam para controlar o sistema educacional. Assim, buscando proteger a si, principalmente, sua autoestima docente, os professores fazem uma transferência de uma parte da responsabilidade imposta a eles, para os alunos.

A partir dessa constatação, o que me saltou aos olhos foi que mesmo entendendo que as Avaliações Externas, também, visem medir o trabalho docente, a maioria dos professores não as relacionava com os gestores centrais ou órgãos superiores de tomada de decisão. O que me pareceu é que as Avaliações eram vistas como um ente despersonalizado, já naturalizado na realidade escolar. Ao não associar as Avaliações com quem as idealiza e elabora, ocorre um estímulo a transferência da responsabilidade para o lado mais frágil da relação: os professores e destes para os alunos.

Como disse, entendo que os professores compreendem uma das finalidades das Avaliações como sendo a regulação das escolas, do trabalho docente e da aprendizagem dos estudantes. Mesmo assim, eles não se mostram totalmente contrários a elas, apenas ao modo como funcionam. Para eles, e para mim, não faz sentido uma Avaliação se colocar como avaliadora de aspectos do cotidiano escolar e não o considerar para calcular seus resultados. Pensando assim, Van, eles elaboram alterações que poderiam deixar as Avaliações mais a par das escolas e os índices de desempenho que algumas delas baseiam com representações mais próximas da realidade escolar.

Com isso em mente, os professores expõem meios de mudança que se aproximam da noção de Avaliação Institucional. A ideia é que ela seja um processo avaliativo que ocorre nas escolas, pelo seu coletivo e que permite discutir sobre as peculiaridades, potências e limites de cada instituição<sup>73</sup>. Ainda, a verdadeira proposta dos docentes é que essa avaliação interna a cada escola faça parte dos cálculos de indicadores

---

<sup>73</sup> (Bertagna; Mello, 2016).

de desempenho que acabam definindo a classificação das escolas, professores e estudantes.

Vislumbro dois caminhos possíveis para o estímulo de uma cultura de avaliação institucional no interior das escolas. O primeiro, e menos provável, é que os próprios gestores centrais possibilitem uma abertura para tal avaliação acontecer e, principalmente, para ser considerada nos cálculos dos indicadores de desempenho. Outra alternativa é apostar em gestões escolares democráticas, que olham para os dados vindos das Avaliações Externas em diálogo com a realidade de suas escolas e que permitam que o coletivo escolar – professores e demais funcionários – opinem e deem sugestões de hipóteses para trabalhar com tais resultados.

Outro ponto que me chamou a atenção é que Rio Claro, SP, mesmo sendo o local onde os professores entrevistados lecionam, não aparece nas falas. A partir desse fato, o que interpreto é que o sistema educacional paulista está funcionando de uma forma tão estrategicamente padronizada que independe do lugar que se fala, as reações serão as mesmas. Entendo que cada pesquisa, realizada em um determinado espaço, tempo e com diferentes pessoas, pode resultar em dados e conclusões diversas. Entretanto, o que compreendi, pensando nas Avaliações Externas, é que não importa de quais professores ou de qual escola estadual falamos, todos sofrem as mesmas pressões, são expostos aos mesmos mecanismos de controle e possuem comportamentos próximos.

Estamos nos encaminhando para o final da carta, prometo, Van. Alguns tópicos apareceram no decorrer da pesquisa, porém não foram possíveis de serem discutidos nestas páginas. Assim, entendo que meu trabalho deixa algumas pontas soltas, mas que podem ser o estopim para novos estudos. Os primeiros temas sugeriram nos momentos em que eu estava realizando as entrevistas. Quando entrei em contato com as escolas para que chegasse aos professores, normalmente, quem me recebia eram os

coordenadores e em conversas com eles, enquanto explicava a pesquisa e o porquê de querer falar com os professores, eles me apresentavam suas próprias perspectivas sobre as Avaliações Externas.

Nesse sentido, uma possibilidade seria a de investigar o corpo gestor das escolas públicas sobre as Avaliações. Em conversa com uma das coordenadoras, ela me relata, indo em direção diferente do apresentado neste trabalho, que há uma dissonância entre o Currículo Paulista, os materiais distribuídos e as Avaliações Externas. Partindo desse comentário, entendo que toda política avaliativa possui, ou deveria possuir, uma conexão estreita com o currículo instituído estadual ou nacionalmente. Nesse sentido, um ponto que não consegui abordar nesta dissertação foi como as políticas curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por exemplo, induzem, ou se relacionam, com as Avaliações Externas.

Também em momentos de realização das entrevistas, alguns professores me perguntaram sobre entrevistar docentes de áreas diferentes da Matemática. Com isso, deixo outra possibilidade para pesquisas futuras, dialogar com as falas de professores responsáveis por componentes curriculares diversas, viabilizando uma ampliação das discussões sobre o tema.

Ainda, outros três temas se mostraram nesta pesquisa e não foram desenvolvidos. O primeiro foi a relação de estudantes com deficiência com as Avaliações Externas. O segundo trata de compreender como as subjetividades dos estudantes são formatadas pelas Avaliações e de que modo eles as entendem e se relacionam com elas. Já o terceiro, diz respeito ao diálogo entre esses tipos de provas, e todos os mecanismos que os cercam, com dados socioeconômicos das escolas, professores e estudantes.

Como eu te apresentei, Van, um dos principais alvos dos mecanismos de controle exercidos por gestores centrais ou

órgãos superiores de tomada de decisão, como as Avaliações Externas, são os professores que ensinam Matemática na rede pública de ensino. Não falo isso por ser um deles, mas porque desde que esses testes padronizados tiveram sua ascensão, uma das componentes curriculares mais cobrada é a Matemática, mesmo assim, as pesquisas sobre esse tema na área de Educação Matemática me parece escasso.

Ainda, as Avaliações Externas podem afetar os futuros professores. Em sua formação inicial é possível que os licenciandos entrem em contato com maneiras diversificadas de trabalharem a Matemática com seus alunos, como a partir da Modelagem ou da Resolução de Problemas. Ao menos isso acontece na UNESP de Rio Claro, já que a grade curricular do curso de Licenciatura em Matemática apresenta algumas disciplinas sobre esses tópicos<sup>74</sup>. O ponto é que, o sistema educacional se mostra tão padronizado e com mecanismos de pressão para se seguir o imposto tão apostos que, mesmo que os professores tenham contato com esses diferentes modos, sua prática é minuada por não conseguirem espaço nas salas de aula. Isso é outro argumento para mais pesquisas sobre Avaliações na Educação Matemática.

Pensando em como findar esta carta e este trabalho, quero deixar, além das discussões apresentadas até aqui, outra contribuição para a continuidade do debate sobre Avaliações Externas. Duas pesquisadoras, Alicia Bonamino e Sandra Zákia Sousa, escreveram, no ano de 2012, um artigo em que caracterizavam três gerações das Avaliações Externas no Brasil<sup>75</sup>. A primeira delas, pautada pelo início do SAEB, era caracterizada por ser diagnóstica, sem afligir às escolas e aos professores alguma consequência. As Avaliações da segunda geração, a partir da instituição da Prova Brasil, já unia as características anteriores com a publicização dos dados e

---

<sup>74</sup> (IGCE, 2023).

<sup>75</sup> (Bonamino; Sousa, 2012).

começo de uma cobrança por resultados. Já a terceira geração é representada pelas políticas avaliativas do estado de São Paulo e as suas Avaliações possuem o caráter de conferir premiações ou punições a depender de seus resultados, aumentando a responsabilização imposta às escolas e aos professores.

Nessa direção, acredito que o modo como as Avaliações Externas, apresentadas pelos docentes e discutidas neste trabalho, eram postas ressalta um avanço da terceira geração. Penso em três pontos que colaboram com essa ideia, o primeiro é a aplicação digital que retira dos docentes até a correção das provas, que ocorria com algumas das Avaliações, entregando a eles apenas porcentagens sobre o desempenho. Também, os idealizadores dessas Avaliações me parecem cada vez menos preocupados com a transparência das provas. Os docentes não conseguem ter acesso às questões dos testes, evitando um possível questionamento sobre sua elaboração e os documentos que as legitimam, mesmo se tratando de políticas públicas, não estão tão bem compartilhados assim. Ainda, o afastamento do Estado, no que diz respeito as suas funções em prover as estruturas necessárias para a realização das provas, mingua a legitimidade técnica que essas Avaliações possuíam. Desse modo, entendo que, ao menos as escolas paulistas, estão entrando em uma quarta geração de Avaliações Externas.

Para finalizar, Van, gostaria de te agradecer por me acompanhar em toda a jornada de produção, escrita e leitura dessas mais de cem páginas, mesmo que de longe você sempre se fazia presente em meus dias de trabalho. Espero que o caminho até aqui tenha sido prazeroso como foi para mim. Saiba que você me faz ir além desde o dia em que, à sua maneira, possibilitou que eu colocasse os pés em Rio Claro como estudante de Matemática.

Essa carta foi escrita com muito amor e afeto,  
Brena C. Sturion.

PS: uma das últimas coisas que Tia Inês me disse foi que como entrei no mestrado, só deveria sair daqui doutora. Hoje, eu conto à uma das minhas maiores influenciadoras que eu farei exatamente isso.

## REFERÊNCIAS

**About the OECD.** 2023. Disponível em: <https://www.oecd.org/about/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 22, n. 75, p. 15–32, 2001. DOI: 10.1590/S0101-73302001000200003.

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 18, n. 53, p. 267–284, 2013. DOI: 10.1590/S1413-24782013000200002.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. O método nas ciências sociais. *Em*: ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; FERNANDO, Gewandsznajder (org.). **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001. p. 107–188.

ANDO, Rosangela S. J. **Formação Continuada e Ensino de Álgebra: Reflexões de Professores da Educação Básica sobre itens do Saresp**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Bandeirante de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 2012.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 03–23, 2002.

BALL, Stephen J. The teacher’s soul and the terrors of performativity. **Journal of Education Policy**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 215–228, 2003. DOI: 10.1080/0268093022000043065.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 25, n. 89, p. 1105–1126, 2004. DOI: 10.1590/S0101-73302004000400002.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 35, n. 126, p. 539–564, 2005. DOI: 10.1590/S0100-15742005000300002.

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 37–55, 2010.

BALL, Stephen J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Praxis Educativa**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 33–52, 2012. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.7i1.0002.

BARBOSA, Aline C. **Regime de Progressão Continuada na rede estadual de São Paulo: continuidades e rupturas**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, SP, Brasil, 2020.

BARROS, Ricardo Abdalla; AZEVEDO, Maria Antonia R. De. O Impacto do Programa São Paulo faz Escola em Professores Iniciantes. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 41, n. 2, p. 359–381, 2016. DOI: 10.1590/2175-623650875.

BAUER, Adriana. **Usos dos Resultados do SARESP: o papel da avaliação nas políticas de formação docente**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, Brasil, 2006.

BERTAGNA, Regiane H.; MELLO, Liliane R. Avaliação institucional participativa: o olhar a partir da realização de uma escola estadual em São Paulo - Brasil. **Educação em Debate**, [S. l.], v. 35–38, n. 66–71, 2016.

BERTAGNA, Regiane Helena. Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela. **Pro-Posições**, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 193–218, 2010. DOI: 10.1590/S0103-73072010000300012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 38, n. 2, p. 378–388, 2012.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, [S. l.], v. 2, p. 68–80, 2005.

BORBA, Marcelo de Carvalho; ALMEIDA, Helber Rangel Formiga Leite; GRACIAS, Telma Aparecida de Souza (ORG.). **Pesquisa em ensino e sala de aula: diferentes vozes em uma investigação**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola (ORG.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BORGES, Ana Paula N. R. **A Avaliação Externa e seus resultados: implicações na prática pedagógica e no ensino da Matemática**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, MG, Brasil, 2022.

BRASIL. Lei nº 14.113. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). . 25 dez. 2020, 1 - Extra C, p. 1.

BRASIL. Portaria nº 10. Estabelece parâmetros e fixa diretrizes gerais para implementação do Saeb, no âmbito da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. . 8 jan. 2021, 1, p. 26.

BRASIL, Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil. . 1988.

BRASIL, Presidência da República. Lei nº 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. . 20 dez. 1996.

BRASIL, Presidência da República. Decreto nº 6.094. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas. . 24 abr. 2007.

CARVALHO, Luís Miguel. Governando a Educação pelo espelho do Perito: uma análise do PISA como instrumento de regulação. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 30, n. 109, p. 1009–1036, 2009.

CÁSSIO, Fernando. Gestão para resultados na escola pública. *Em*: CORTI, Ana Paula; CÁSSIO, Fernando; STROCO, Sérgio (org.). **Escola Pública: práticas e pesquisa em Educação**. Santo André, SP: UFABC, 2023. p. 81–92.

COLA, André R. **Avaliação externa e em larga escala: o entendimento de professores que ensinam matemática na educação básica**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, Brasil, 2015.

COSTA, Anderson Gonçalves; VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. Avaliação em larga escala no Brasil: entre a coordenação federativa e o ethos do Estado-avaliador. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 57, n. 51, p. 1–29, 2019. DOI: 10.21680/1981-1802.2019v57n51ID15806.

CRESWELL, John W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

D’AMBROSIO, Beatriz Silva; LOPES, Celi Espasandin. Insubordinação Criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, [S. l.], v. 29, n. 51, p. 1–17, 2015. DOI: 10.1590/1980-4415v29n51a01.

DAMETTO, Jarbas; ESQUINSANI, Rosimar Serena S. As condições históricas para a existência da qualidade educacional constatada pelas avaliações em larga escala. **Roteiro**, [S. l.], v. 43, p. 101–130, 2018. DOI: 10.18593/r.v0i0.16465.

ESQUINSANI, Rosimar Serena S.; DAMETTO, Jarbas. Avaliações educacionais em larga escala: ponderações críticas alicerçadas na obra de Paulo Freire. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 23, n. 1, 2016. DOI: 10.5335/rep.v23i1.6365. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/6365>. Acesso em: 18 nov. 2023.

FORNER, Régis. **Modelagem Matemática e o Legado de Paulo Freire: relações que se estabelecem com o Currículo Oficial do Estado de São Paulo**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, SP, Brasil, 2018.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. v. 23

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 66. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020. a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 75. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020. b.

FREIRE, Paulo; D’AMBROSIO, Ubiratan; DOMITE, Maria do Carmo. **A Entrevista de Maria do Carmo Domite e Ubiratan D’Ambrosio com Paulo Freire**. YouTube. Vídeo (27min31s). 2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=O\\_TC3nSz3MM](https://www.youtube.com/watch?v=O_TC3nSz3MM). Acesso em: 17 nov. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos De. **A Reforma Educacional da Educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos De; SORDI, Mara Regina L. De; MALAVASI, Maria Marcia S.; FREITAS, Helena C. L. De. **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GADOTTI, Moacir. Escola. *Em*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. [s.l.]: Autêntica, 2008. p. 154–155.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

GOULART, Débora C. Avaliações externas: quem avalia quem? *Em*: CORTI, Ana Paula; CÁSSIO, Fernando; STROCO, Sérgio (org.). **Escola Pública: práticas e pesquisa em Educação**. Santo André, SP: UFABC, 2023. p. 69–80.

HORTA NETO, João Luiz; JUNQUEIRA, Rogério Diniz; OLIVEIRA, Adolfo Samuel De. Do Saeb ao Sinaeb: prolongamentos críticos da avaliação da educação básica. **Em Aberto**, [S. l.], v. 29, n. 96, p. 21–37, 2016.

IGCE, (Diretoria). **Dispõem sobre a sequência aconselhada da estrutura curricular do Curso de Graduação em Matemática, do Instituto de Geociências e Ciências Exatas**. Portaria da Diretoria Nº 18 de 17 de agosto de 2023, 2023. Disponível em: <https://igce.rc.unesp.br/Home/Instituicao/DiretoriaTecnicaAcademica/graduacao/p088-23---estrutura-matematica---curriculo-de-2023.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2023.

INEP, MEC. **Censo Escolar**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/censo-escolar>. Acesso em: 10 nov. 2023.

JÜRGENSEN, Bruno D. C. P. **A qualidade da educação e da educação matemática no contexto das políticas avaliativas do estado de São Paulo: desafios e perspectivas na visão dos professores que ensinam matemática**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, Brasil, 2021.

LAMMOGLIA, Bruna. **O sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo (Saresp) em escolas da rede estadual de ensino**. 2013. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, SP, Brasil, 2013.

LANTHEAUME, Françoise. Professores e dificuldades do ofício: preservação e reconstrução da dignidade profissional. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 42, n. 146, p. 368–387, 2012. DOI: 10.1590/S0100-15742012000200004.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 1. ed. São Paulo, SP, Brasil: Boitempo, 2019.

MAIER, Thays Trindade; SANDRI, Simone; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. Neoliberalismo e Estado avaliador: considerações sobre seus desdobramentos nas políticas educacionais. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 26, n. 48, p. 1–20, 2023.

MARTINS, Erika Moreira. **Empresariamento da Educação Básica na América Latina: redes empresariais prol educação**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, Brasil, 2019.

MENECUCCI, Fabio Alves. **Neoliberalismo, Consumismo e Educação Financeira: reflexões de cidadãos-professores-estudantes de pós-graduação em Educação Matemática**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, SP, Brasil, 2023.

MORAES, Leonor Fernanda V. **Avaliações e seus atravessamentos em práticas profissionais de professores de matemática**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brasil, 2021.

MOREIRA, Geraldo E.; ORTIGÃO, Maria Isabel R.; PEREIRA, Cátia M. M. C. Políticas de avaliação e suas relações com o currículo de Matemática na Educação Básica. *Em*: MOREIRA, Geraldo E.; ORTIGÃO, Maria Isabel R.; PEREIRA, Cátia M. M. C. (org.). **Políticas de avaliação e suas relações com o currículo de Matemática na Educação Básica**. Coleção SBEM1. ed. Brasília, DF: SBEM Nacional, 2021. v. 16p. 07–12.

NÓVOA, António. Carta a um jovem investigador em Educação. **Investigar em Educação**, II. [S. l.], II, p. 13–22, 2015.

ORTIGÃO, Maria Isabel R. PISA – O que se avalia em matemática? *Em*: ORTIGÃO, Maria Isabel R.; SANTOS, João Ricardo V. Dos (org.). **Avaliação e Educação Matemática: pesquisas e delineamentos**. Coleção SBEM1. ed. Brasília, DF: SBEM Nacional, 2020. v. 15p. 173–189.

**PET - Ministério da Educação**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet>. Acesso em: 8 nov. 2023.

**PET Matemática - UNESP Rio Claro**. 2023. Disponível em: <https://sites.google.com/site/petmatunesprc/?pli=1>. Acesso em: 8 nov. 2023.

PINTO, Marcio A. R. **A avaliação da aprendizagem em processo (AAP): SEE-SP (2011-2016): da proclamação à execução: estudo de caso do programa em uma escola**. 2016a. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP, Brasil, 2016.

PINTO, Roberto A. **Percepções de um grupo de professores de Matemática acerca das Avaliações Externas e sua influência na Prática Docente**. 2016b. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) - Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Ouro Preto, MG, Brasil, 2016.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. *Em*: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROLX, Lionel-H.; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro P. (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes Ltda., 2008.

**Quem Somos**. 2023. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 9 nov. 2023.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIBEIRO, Débora. **Compreender**. 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/compreender/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

RODRIGUES, Jean Douglas Z. **Gerencialismo e responsabilização: repercussões para o trabalho docente nas escolas estaduais de ensino médio de Campinas/SP**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, Brasil, 2018.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. . Acesso em: 8 nov. 2023.

**Saiba como vai funcionar a PROVA PAULISTA. 1 vídeo (3min46s)**. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=l2tJPGDPprw>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SANTIAGO, Ana Elisa E.; DOMINGOS, António Manuel D.; SILVA, Amarildo M. Da. Literacia Financeira no Programa Internacional para Avaliação de Estudantes. **Instrumento - Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 207–215, 2018.

SANTOS, Uillians E. Dos; SABIA, Claudia P. P. Percurso histórico do Saesp e as implicações para o trabalho pedagógico em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 26, n. 62, p. 354–385, 2015.

SANTOS, Vilma C. **Avaliação da Aprendizagem em Processo: usos dos resultados pelos professores de Língua Portuguesa e Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, Brasil, 2017.

SÃO PAULO, (Estado). Deliberação CEE no 9/97. Conselho Estadual de Educação. Institui, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. . 5 ago. 1997.

SÃO PAULO, (Estado). Videoconferência: Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP). Vídeo-conferencistas João Cardoso Palma Filho, Subsecretário de Educação do Estado de São Paulo, Regina Resek, assessora de Currículo e Avaliação da CENP; e Angélica Fontoura, assessora de Currículo e Avaliação da CENP: Rede do Saber. . 22 ago. 2011.

SÃO PAULO, (Estado). Diretrizes do Programa Ensino Integral. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. . 2012.

SÃO PAULO, (Estado). Tutorial de Recursos Humanos - Programa Ensino Integral. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. . 2014.

SÃO PAULO, (Estado). Tutorial: plataforma foco aprendizagem. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional. . 2016.

SÃO PAULO, (Estado). Comunicado Conjunto CGEB-CIMA. Avaliação da Aprendizagem em Processo. Décima Sexta Edição - Segundo Bimestre - agosto de 2017. . 2017.

SÃO PAULO, (Estado). Comunicado Conjunto CGEB-CIMA. Avaliação da Aprendizagem em Processo. Vigésima Edição - Segundo Bimestre - Junho de 2018. . 2018.

SÃO PAULO, (Estado). Comunicado Conjunto CGEB-CIMA. Avaliação da Aprendizagem em Processo. Vigésima Segunda Edição – Primeiro Bimestre – Maio de 2019. . 2019 a.

SÃO PAULO, (Estado). Nota Técnica. Programa de Qualidade da Escola. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. . 2020 a.

SÃO PAULO, (Estado). Comunicado Conjunto CGEB-CIMA. Avaliação da Aprendizagem em Processo. Vigésima Quinta Edição – Primeiro Bimestre - Janeiro de 2020. . 2020 b.

SÃO PAULO, (Estado). Comunicado Externo Conjunto Subsecretaria/COPED. Orientações sobre aprovação e continuidade da trajetória escolar dos estudantes em 2020. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. . 2020 c.

SÃO PAULO, (Estado). Comunicado – Núcleo Pedagógico. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Diretoria de Ensino da Região de São João da Boa Vista. . 27 abr. 2020 d.

SÃO PAULO, (Estado). Comunicado Interno – Gabinete da Dirigente Regional. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Diretoria de Ensino da Região de São João da Boa Vista. . 9 nov. 2020 e.

SÃO PAULO, (Estado). Comunicado Conjunto CGEB-CIMA. Avaliação da Aprendizagem em Processo. Vigésima Oitava Edição – Primeiro Bimestre - Abril de 2021. . 2021 a.

SÃO PAULO, (Estado). Comunicado Conjunto CGEB-CIMA. Avaliação da Aprendizagem em Processo. Vigésima Nona Edição – Segundo Bimestre - Junho de 2021. . 2021 b.

SÃO PAULO, (Estado). Comunicado Conjunto CGEB-CIMA. Avaliação da Aprendizagem em Processo. Trigésima Edição – Terceiro Bimestre - Setembro de 2021. . 2021 c.

SÃO PAULO, (Estado). Lei complementar Nº 1.361. Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da administração direta e autarquias, cria a Controladoria Geral do Estado. . 21 out. 2021 d.

SÃO PAULO, (Estado). Resolução SEDUC 116. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo e a aplicação dos instrumentos de avaliação externa em 2021. . 8 nov. 2021 e.

SÃO PAULO, (Estado). Comunicado Conjunto CGEB-CIMA. Avaliação da Aprendizagem em Processo. Trigésima Primeira Edição – Primeiro Bimestre - Março de 2022. . 2022 a.

SÃO PAULO, (Estado). Comunicado Conjunto CGEB-CIMA. Avaliação da Aprendizagem em Processo. Trigésima Segunda Edição – Segundo Bimestre - Maio de 2022. . 2022 b.

SÃO PAULO, (Estado). Comunicado Conjunto CGEB-CIMA. Avaliação da Aprendizagem em Processo. Trigésima Terceira Edição – Terceiro Bimestre - Setembro de 2022. . 2022 c.

SÃO PAULO, (Estado). Sumário executivo SARESP 2022. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. . mar. 2023.

SÃO PAULO, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Guia Parático Método de Melhoria de Resultado - MMR**. , 2019. b.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 493–510, 2015. DOI: 10.21573/vol31n32015.63790.

**Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. A Prova Paulista começou nesta terça-feira.** 2023. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CqWQWQ8LHK8/>. Acesso em: 25 maio. 2023.

SILVA, Edva Emanuelle G. Da; SILVA, Givanildo Da. Avaliações externas e accountability como políticas de regulação da educação. **Dialogia**, [S. l.], n. 45, p. 1–13, 2023. DOI: 10.5585/45.2023.23155.

SILVA, Simonia P. Da. **O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem: o pacto pela educação em Goiás.** 2014. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO, Brasil, 2014.

SILVA, Jonson Ney D. **Tecnologias Digitais na Educação Matemática com Jovens e Adultos: um olhar para o CIEJA/Campo Limpo.** 2020. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, SP, Brasil, 2020.

SOUSA, Sandra Zákia; MAIA, Marcia Vieira Da; HAAS, Celia Maria. Avaliação, índices e bonificação: controvérsias suscitadas por dados da rede estadual paulista. **Estudos em Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 25, n. 58, p. 188–209, 2014. DOI: 10.18222/ea255820142772.

SOUZA, Lahis B. **Modelagem matemática: os olhares dos estudantes após o desenvolvimento de uma atividade.** 2022. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, SP, Brasil, 2022.

STOFFELS, Fábio; CARVALHAES, Wesley Luis. Contornos Neoliberais no Novo SAEB. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S. l.], v. 16, n. 1, 2022. DOI: 10.5380/jpe.v16i1.84436. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/84436>. Acesso em: 10 nov. 2023.

STURION, Brena Cristina. Um Olhar para pesquisas sobre Avaliações em Larga Escala em Educação Matemática. *Em: ANAIS DO XXVI EBRAPEM 2022*, São Paulo, SP. **Anais [...]**. . *Em: XXVI ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (EBRAPEM)*. São Paulo, SP: Even3, 2022.

**Transparência Educação.** 2023. Disponível em: <https://transparencia.educacao.sp.gov.br/Home/Avaliacao>. Acesso em: 10 nov. 2023.

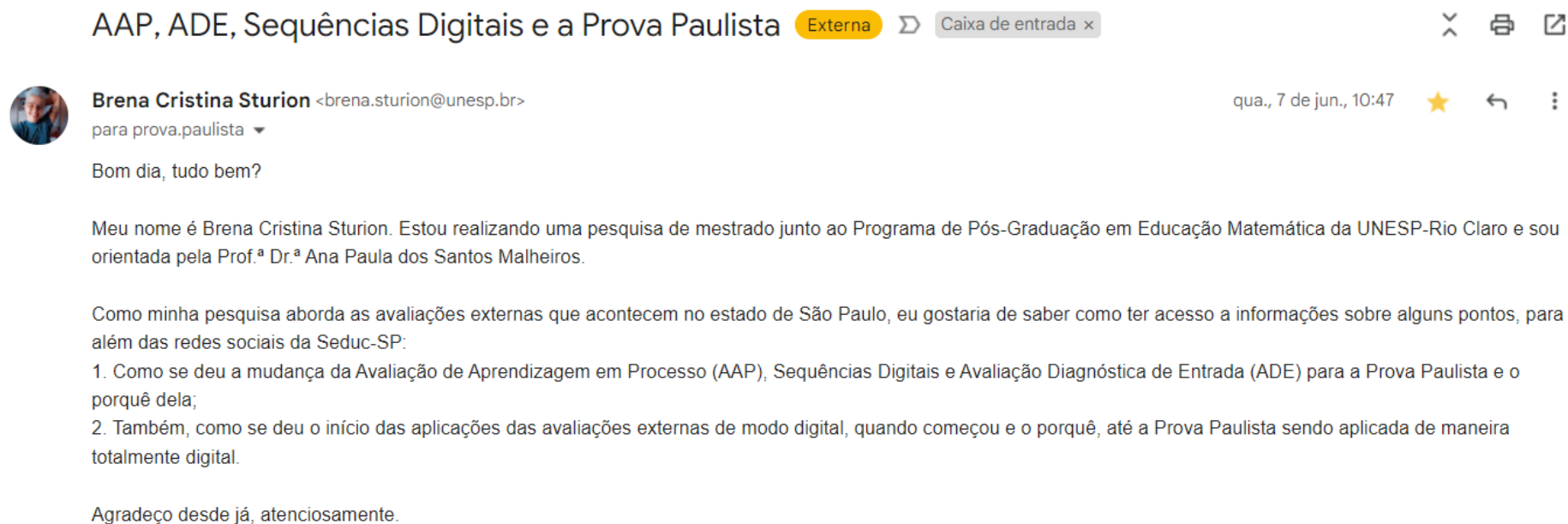
TROMBETTA, Sérgio; TROMBETTA, Luiz Carlos. Ética. *Em: Dicionário de Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 166–167.

YANNOULAS, Silvia Cristina; OLIVEIRA, Talita Santos De. Avatares de Prometeu: duas décadas de avaliação e regulação das políticas educacionais. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 19, n. 38, p. 71–88, 2013. DOI: 10.26512/lc.v19i38.4086.

YIN, Robert K. **Pesquisa Qualitativa do Início ao Fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

## APÊNDICE A – E-MAIL ENVIADO À SEDUC-SP

**Figura 10 - E-mail à Seduc-SP**




Fonte: acervo da pesquisa (2023).

## APÊNDICE B – E-MAIL ENVIADO ÀS ESCOLAS

**Figura 11** - E-mail às escolas

Convite para Colaboração em Pesquisa de Mestrado, UNESP - Rio Claro Externa Caixa de entrada x ↕ 🖨 📧

 **Brena Cristina Sturion** <brena.sturion@unesp.br>  
para ▼ 30 de ago. de 2022, 10:17 ☆ ↶ ⋮

Bom dia, Sr. (a) Coordenador (a) da Escola Estadual

Meu nome é Brena Cristina Sturion. Sou estudante do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNESP-Rio Claro. Sou orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Paula dos Santos Malheiros, que nos lê em cópia.

Minha pesquisa tem por objetivo investigar quais são os pontos de vista que professores de matemática, que lecionam no 7º ou 9º ano do Ensino Fundamental, possuem acerca das avaliações externas. Para seu desenvolvimento é necessária a realização de entrevista com professores de matemática que lecionam nos anos escolares citados.

Ressalto que este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, garantindo assim o anonimato dos professores e das escolas às quais eles estão vinculados, assim como a confiabilidade desta pesquisa.

Para a realização da pesquisa, convidamos os professores de matemática, que ministram aulas nos 7º ou 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual a contribuírem nos cedendo uma entrevista sobre avaliações externas. Tal entrevista, em caso de aceite, será em horário e local a ser combinado com os docentes.

Me coloco à disposição para conversar com os professores e coordenadores a fim de maiores esclarecimentos.

Agradeço desde já,  
Brena Cristina Sturion.  
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática,  
IGCE - UNESP, Rio Claro, SP.

Fonte: acervo da pesquisa (2022).

## APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA

### Quem é o(a) entrevistado(a)?

- Apresente-se, por favor (nome, ano de nascimento, cidade onde nasceu, onde viveu)
- Fale sobre a sua formação (Educação Básica, Graduação, etc.). Quando, onde e como foi?
- Fale sobre a sua trajetória como professor de matemática (quando, onde e para quais séries atuou/atua desde quando iniciou até hoje)
  - Fale sobre sua atuação na Escola Pública (quando começou, como foi/está sendo?)

### Sobre as Avaliações Externas:

- Quais Avaliações Externas que você conhece?
  - E quais são as Avaliações Externas que você tem contato atualmente?
- O que você entende como Avaliações Externas?
- Como as Avaliações Externas são propostas para a escola?
  - Como as Avaliações Externas chegam para você?
- Como as Avaliações Externas são aplicadas na escola? Sempre foi dessa maneira?
- Como as Avaliações Externas afetam a sua sala de aula de matemática? Considerando antes, durante e depois da aplicação delas.
- Como as Avaliações Externas afetam a sua prática? Considerando antes, durante e depois da aplicação delas.
- Como a escola trabalha (ou não) com os dados vindos das Avaliações Externas? E como você trabalha com eles? (Caso negativo, perguntar porquê de não trabalharem)

### Sobre Avaliação:

- O que é avaliação, para você?
  - Quais estratégias de avaliação você utiliza com seus alunos?
- Para você, o que as Avaliações Externas avaliam?
  - E, para você, o que os resultados delas mostram?
- O que você pensa sobre as Avaliações Externas?

- Se você pudesse mudar algo nesse cenário das Avaliações Externas, o que faria? Por quê?

**Há alguma coisa sobre as Avaliações Externas que não perguntei e você gostaria de acrescentar?**

## **APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

De acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde,

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário, da pesquisa de mestrado “Avaliações em Larga Escala: um olhar de professores que ensinam matemática na cidade de Rio Claro – SP” de responsabilidade da pesquisadora Brena Cristina Sturion, RG: 54.619.964-1, e sua orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Paula dos Santos Malheiros, credenciada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM), do Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus Rio Claro. Em anexo, encontra-se uma descrição detalhada da pesquisa a ser desenvolvida.

Leia cuidadosamente o que segue e sinta-se à vontade para sanar qualquer dúvida que tiver antes, durante ou após a sua participação. Estando compreendidas as informações a seguir, caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento. Em caso de recusa, você não sofrerá nenhuma penalidade.

Caso aceite participar desta pesquisa, o(a) senhor(a) se dispõe a realizar uma entrevista com a pesquisadora responsável, em dia, horário e local combinados entre as partes e, posteriormente ela será transcrita e analisada. Os temas que aparecerão na entrevista serão relacionados a sua origem, seu trabalho, suas vivências, entre outros.

**CONFIDENCIALIDADE:** Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, em nenhum momento será divulgado seu nome em qualquer fase do estudo, este sendo um direito previsto nas resoluções que regem a normatização de realização deste tipo de estudo. Os dados obtidos serão utilizados, única e exclusivamente, para fins de pesquisa e os resultados serão apresentados em reuniões científicas e publicados em formato de dissertação e artigos.

**PAGAMENTO:** Sua participação será voluntária e a qualquer momento, sem precisar justificar, você poderá recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento, não havendo, para isso, qualquer punição ou constrangimento. Além disso, não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação.

**RISCOS:** A entrevista não apresenta riscos físicos. Porém, existe a possibilidade de ocorrer constrangimentos ou incômodos diante de alguma pergunta. Nesse sentido, destacamos que você poderá, a qualquer momento, pedir para que seja retirada/corrigida alguma manifestação feita durante a coleta de dados. Além disso, está garantido ao participante o seu anonimato na divulgação dos resultados.

**BENEFÍCIOS:** O benefício será a contribuição para o desenvolvimento de um estudo científico para a área de Educação Matemática, com foco em avaliações em larga escala e como elas impactam à docência em matemática.

**INDENIZAÇÃO:** Fica garantido o direito que todo participante que decida colaborar com esta pesquisa tem o direito de buscar indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Para confirmação de que os procedimentos aqui adotados estão de acordo com os padrões éticos ou para qualquer dúvida adicional, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa abaixo.

**CEP FMB/UNESP**

**Chácara Butignolli s/nº em Rubião Júnior, Botucatu - São Paulo.**

**Horário de Funcionamento: 2ª a 6ª feira das 8:00 às 12:00 e das 13:30 às 17:00**

**Fones: (14) 3880-1608 ou (14) 3880-1609**

Ressaltamos que, esta pesquisa está aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa responsável, citado acima, sob o seguinte número do parecer: 5.455.899. Além disso, depois de assinado pelo(a) senhor(a), este documento será elaborado duas vias: uma via pertence ao participante e a outra à pesquisadora responsável para arquivamento.

Se o(a) senhor(a) se sentir esclarecido sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios e concordar com os pontos acima especificados, convido-o(a) a assinar este termo

Eu \_\_\_\_\_,  
portador(a) do RG nº \_\_\_\_\_, declaro ter lido atentamente este termo, sendo devidamente informado(a) sobre todos os pontos e concordo em participar, como voluntário, da pesquisa aqui apresentada. Declaro, ainda, que recebi minha cópia do presente termo de consentimento.

Rio Claro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Participante

**Dados sobre a Pesquisa**

Título do Projeto: “AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: um olhar de professores que ensinam matemática na cidade de Rio Claro – SP”.

Pesquisadora Responsável: Brena Cristina Sturion.

Cargo: Mestranda.

Orientadora: Ana Paula dos Santos Malheiros.

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – Instituto de Geociência e Ciências Exatas (IGCE), Rio Claro.

Endereço: Av. 24A, nº 1515, Bela Vista. CEP: 13506-900, Rio Claro - SP.

Contato Pesquisadora Responsável: brena.sturion@unesp.com. Fone: (19) 99650-0803

### **Dados sobre o Participante da Pesquisa**

Nome:

R.G.:

Fone:

E-mail:

Endereço:

Data:

---

Brena Cristina Sturion

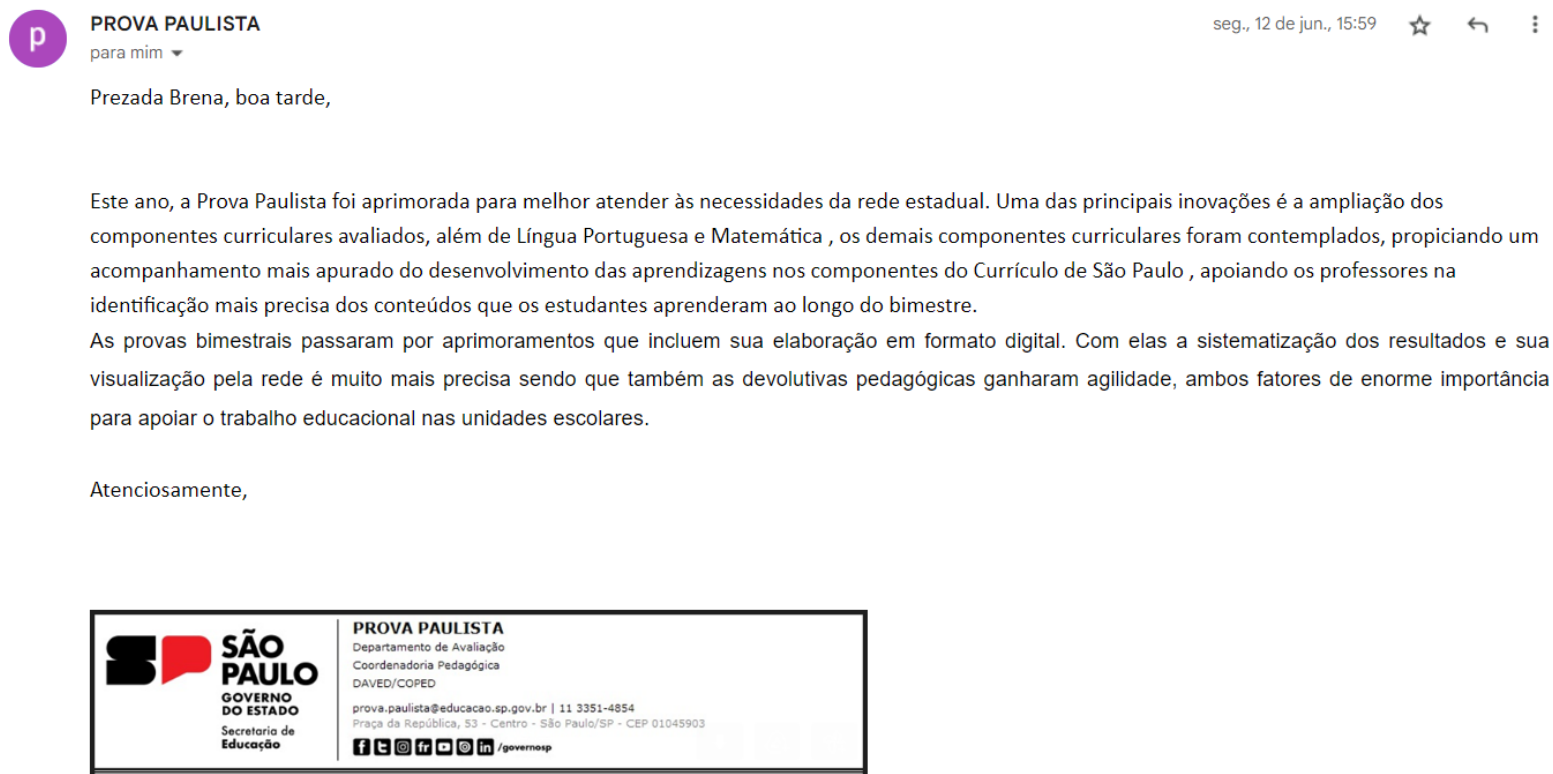
Assinatura do Responsável pela Pesquisa

### **APÊNDICE – APRESENTAÇÃO DA PESQUISA**

As avaliações em larga escala são elementos presente nas salas de aula de matemática, uma vez que são aplicadas periodicamente. Nesse cenário, me interessa investigar por meio dessa pesquisa quais são os pontos de vista que professores de matemática, que lecionam no 7º ou 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais na cidade de Rio Claro – SP, possuem acerca do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e da Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP), ambas avaliações específicas do estado de São Paulo. Para isso, optei por uma abordagem qualitativa, com a realização de entrevistas semiestruturadas. Já a análise dos dados será inspirada nas etapas de compilar, decompor, recompor, interpretar e concluir, propostas por Yin (2016). Desse modo, pretendo contribuir para as discussões acerca das avaliações em larga escala, a partir da visão dos professores sobre elas.

## ANEXO A – E-MAIL DE DEVOLUTIVA DA SEDUC-SP

**Figura 12 - Devolutiva Seduc-SP (e-mail)**



Fonte: acervo da pesquisa (2023).

**ANEXO B – PRIMEIRA TENTATIVA SIC SEDUC-SP****Figura 13** - Primeira tentativa ao SIC - parte 1/3

### Pesquisa de Solicitação por Protocolo

---

**Protocolo:** 784102315045    **Situação da solicitação:** Encerrada    **Data da Consulta:** 02/11/2023 09:02:29

**Órgão/Entidade:** Secretaria Estadual da Educação - SEE

**SIC:** Secretaria Estadual da Educação

**Forma de recebimento da resposta:** Correspondência eletrônica (e-mail)    **Data da Solicitação:** 30/08/2023

**Solicitação:**  
Meu nome é Brena Cristina Sturion. Estou realizando uma pesquisa de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNESP-Rio Claro

Como minha pesquisa aborda as avaliações externas que acontecem no estado de São Paulo, eu gostaria de saber como ter acesso a informações sobre alguns pontos, para além das redes sociais da Seduc-SP:

1. Como se deu a mudança da Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP), Sequências Digitais e Avaliação Diagnóstica de Entrada (ADE) para a Prova Paulista e o porquê dela;
2. Também, como se deu o início das aplicações das avaliações externas de modo digital, quando

Fonte: acervo da pesquisa (2023).

**Figura 14 - Primeira tentativa ao SIC - parte 2/3**

começou e o porquê, até a Prova Paulista sendo aplicada de maneira totalmente digital.

Agradeço desde já, atenciosamente.

**RESPOSTA DA SOLICITAÇÃO:**

A sua solicitação de acesso a documentos, dados e informações, FOI ATENDIDA.

Resposta:

Prezado(a) Sr.(a) o Serviço de Informações ao Cidadão/SIC, tem por objetivo assegurar à sociedade o acesso amplo às **informações, dados e documentos públicos**, atendendo ao disposto no **Decreto Estadual nº 58.052**, de 16/05/2012, que regulamenta no Estado de São Paulo o cumprimento das determinações previstas na **Lei Federal nº 12.527**, de 18/11/2011.

Em atendimento ao Protocolo SIC-SP nº **784102315045**, informamos que as avaliações bimestrais são aplicadas na rede estadual de São Paulo desde 2011, com predominância em avaliar os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Em 2023, com a Prova Paulista, a avaliação foi aprimorada e passou a abranger todas as áreas do conhecimento do Currículo Paulista, apoiando os professores na identificação mais precisa dos conteúdos que os estudantes aprenderam ao longo do bimestre.

Relativa à segunda questão, esclarecemos que as avaliações começaram a ser aplicadas em modelo digital durante a pandemia Covid-19 como mecanismo de apoio pedagógico e acompanhamento do processo de aprendizagem em ensino remoto e, posteriormente, híbrido. Considerando que esse formato de avaliação atendeu as necessidades da rede e tendo em vista o aprimoramento da avaliação bimestral com a Prova

Fonte: acervo da pesquisa (2023).

**Figura 15** - Primeira tentativa ao SIC - parte 3/3

Paulista, as provas passaram a ser aplicadas em formato 100% digital, em plataforma própria da SEDUC, promovendo uma aplicação mais ágil e oferecendo resultados logo após o término das aplicações.

Agradecemos o contato e o interesse pela realização de pesquisa voltada à educação de São Paulo.

Certos de ter atendido ao solicitado.

Atenciosamente,

DAVED/COPEL

SIC – SEDUC – SP

Caso não fique satisfeito com a resposta ou com o serviço, recomendamos os procedimentos abaixo indicados:

1) NOVA SOLICITAÇÃO - Formule uma nova solicitação de informação ao SIC, esclarecendo melhor o solicitado. [www.sic.sp.gov.br](http://www.sic.sp.gov.br)

2) CONTATE UMA OUVIDORIA - Formalize uma reclamação e/ou sugestão junto à Ouvidoria do órgão que prestou o atendimento. <https://www.ouvidoria.sp.gov.br/Portal/PossoAjudar.aspx>

3) Entre com um recurso: [\[Link\]](#)

O PRAZO para entrar com recurso é de 40 (quarenta) dias, a contar da data do protocolo da solicitação.

Fonte: acervo da pesquisa (2023).

**ANEXO C – SEGUNDA TENTATIVA SIC SEDUC-SP****Figura 16** - Segunda tentativa ao SIC - parte 1/3**Pesquisa de Solicitação por Protocolo**

**Protocolo:** 324642316449    **Situação da solicitação:** Resposta enviada ao cidadão    **Data da Consulta:** 02/11/2023 09:00:54

**Órgão/Entidade:** Secretaria Estadual da Educação - SEE

**SIC:** Secretaria Estadual da Educação  
A sua solicitação de acesso a documentos, dados e informações, teve seu prazo PRORROGADO.

Justificativa da prorrogação: Área técnica necessita de mais tempo para elaboração da resposta.

**Forma de recebimento da resposta:**  
Correspondência eletrônica (e-mail) **Data da Solicitação:** 22/09/2023

**Solicitação:**  
Meu nome é Brena Cristina Sturion. Estou realizando uma pesquisa de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNESP-Rio Claro

Como minha pesquisa aborda as avaliações externas que acontecem no estado de São Paulo, eu quero saber quais são, e onde encontrar, as legislações (resoluções, comunicados, ofícios, etc.) que embasaram três pontos:

Fonte: acervo da pesquisa (2023).

**Figura 17** - Segunda tentativa ao SIC - parte 2/3

1. O início e implementação das Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP), das Sequências Digitais e da Avaliação Diagnóstica de Entrada (ADE).
2. O início e implementação da Prova Paulista.
3. O início e implementação das aplicações das avaliações externas de modo digital.

Agradeço desde já, atentamente.

**RESPOSTA DA SOLICITAÇÃO:**

A sua solicitação de acesso a documentos, dados e informações, FOI ATENDIDA.

Resposta:

Prezado(a) Sr.(a) o Serviço de Informações ao Cidadão/SIC, tem por objetivo assegurar à sociedade o acesso amplo às **informações, dados e documentos públicos**, atendendo ao disposto no **Decreto Estadual nº 58.052**, de 16/05/2012, que regulamenta no Estado de São Paulo o cumprimento das determinações previstas na **Lei Federal nº 12.527**, de 18/11/2011.

Em atendimento ao Protocolo SIC-SP nº **324642316449**, conforme já informado no âmbito do SIC 784102315045, as avaliações bimestrais são aplicadas na rede estadual de São Paulo desde 2011, com a predominância em avaliar os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Em 2023, com a Prova Paulista, a avaliação foi aprimorada e passou a abranger todas as áreas do conhecimento do Currículo Paulista, apoiando os professores na identificação mais precisa dos conteúdos que os estudantes aprenderam ao longo do bimestre.

Esclarecemos que tendo em vista seu caráter processual, as avaliações bimestrais oferecidas pela SEDUC atendem à prerrogativa da Lei de Diretrizes e

**Figura 18** - Segunda tentativa ao SIC - parte 3/3

Bases da Educação Nacional ([http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)), que prevê, em seu artigo 24, que a avaliação deve ser “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. Para tanto, a cada aplicação da avaliação bimestral, a SEDUC emite comunicados às Diretorias de Ensino para orientar sobre os procedimentos da aplicação pelas escolas da rede estadual.

Acrescenta-se que as avaliações estão no escopo dos projetos estratégicos da atual gestão, tal como previsto pela Resolução SEDUC 37 de 30-8-2023 (<https://sedsee.blob.core.windows.net/ficha/Anexo/legislacao31082023094123resol%2037%202.pdf?Time=13:06>), que dispõe sobre o Mapa Estratégico da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e seu monitoramento.

Atenciosamente,

DAVED – COPED

SIC – SEDUC – SP

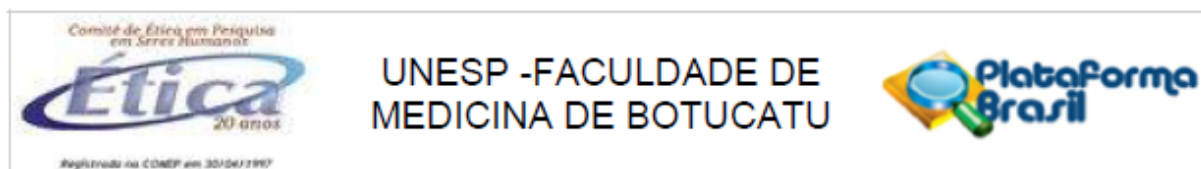
Caso não fique satisfeito com a resposta ou com o serviço, recomendamos os procedimentos abaixo indicados:

- 1) NOVA SOLICITAÇÃO - Formule uma nova solicitação de informação ao SIC, esclarecendo melhor o solicitado. [www.sic.sp.gov.br](http://www.sic.sp.gov.br)
- 2) CONTATE UMA OUVIDORIA - Formalize uma reclamação e/ou sugestão junto à Ouvidoria do órgão que prestou o atendimento. <https://www.ouvidoria.sp.gov.br/Portal/PossoAjudar.aspx>
- 3) Entre com um recurso: [\[Link\]](#)

O PRAZO para entrar com recurso é de 40 (quarenta) dias, a contar da data do protocolo da solicitação.

## ANEXO D - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

**Figura 19** - Parecer CEP - parte 1/4



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O IMPACTO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NA DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA

**Pesquisador:** BRENA CRISTINA STURION

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 58659822.1.0000.5411

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.455.899

#### Apresentação do Projeto:

As informações descritas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas dos documentos e arquivo - Informações Básicas da Pesquisa.

#### Introdução breve

As avaliações em larga escala vistas, segundo ideais neoliberais, como instrumentos para medir e comparar o desempenho dos alunos e das instituições, estão sendo elementos presentes no cotidiano das salas da Educação Básica paulista. Nesse cenário, a presente pesquisa pretende investigar qual o impacto que as avaliações em larga escala, em especial o SARESP e a AAP, possuem na atuação profissional de professores de Matemática. A pesquisa seguirá uma abordagem qualitativa, com base em um levantamento documental e em entrevistas semiestruturadas com docentes que lecionam em escolas públicas estaduais de Rio Claro, SP, nos 7º ou 9º anos do Ensino Fundamental e a análise dos dados se dará inspirada nas etapas propostas por Yin (2016). Desse modo, este estudo visa contribuir para as discussões acerca das avaliações em larga escala aplicadas às escolas estaduais paulistas.

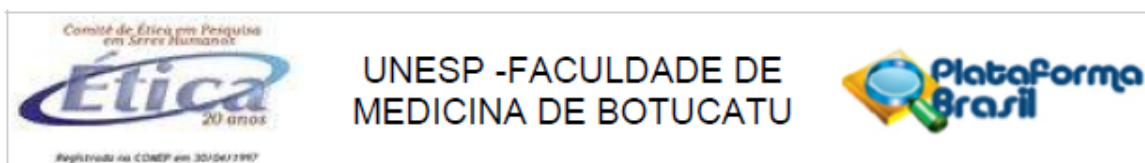
#### Metodologia:

Avaliação qualitativa fundamentada em "revelar maior preocupação pelo processo e significado e não pelas suas causas e efeitos"

Será realizado um levantamento dos documentos legais publicados em nível estadual (São Paulo),

Fonte: acervo da pesquisa (2022).

**Figura 20 - Parecer CEP - parte 2/4**



Continuação do Parecer: 5.455.899

referentes à Secretária Estadual de Educação de São Paulo (SEE), que regulamentam as avaliações em larga escala. Nessa etapa da pesquisa, será executada uma análise documental que, segundo Ludke e André (2018, p. 45), pode ser uma "técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema". No caso do presente projeto, a análise documental surge com o objetivo de auxiliar na investigação das características, objetivos e motivações por traz da inserção das avaliações em larga escala paulistas. Com o propósito de escutar os professores, serão realizadas entrevista com docentes que lecionam nos 7º ou 9º anos. As entrevistas serão de grande valia ao possibilitar que a pesquisa tenha o ponto de vista dos profissionais que lidam cotidianamente com as avaliações em larga escala. Isso pois, através das entrevistas "os pesquisadores buscam obter informações, ou seja, coletar dados objetivos e subjetivos" e esses últimos "se relacionam com os valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados". As entrevistas serão semi-estruturadas, visto que, combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal.

Critérios de inclusão: 10 professores que lecionam nos 7º ou 9º anos

Tamanho amostral: 10

Haverá retenção de amostra, apresentado o regulamento de Biorrepositório: não.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

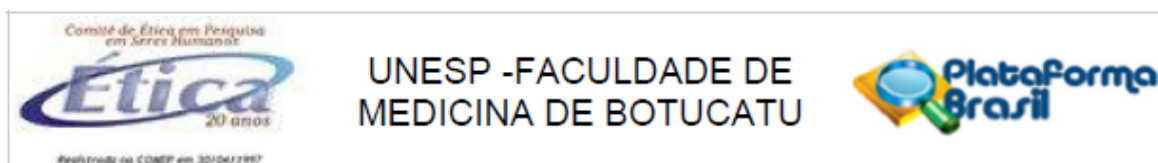
Compreender como as avaliações externas aplicadas em escolas públicas estaduais paulistas, em particular a Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP) e o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), influenciam o exercício da docência em Matemática

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:** A entrevista não apresenta riscos físicos. Porém, existe a possibilidade de ocorrer constrangimentos ou incômodos diante de alguma pergunta. Nesse sentido, destacamos que você poderá, a qualquer momento, pedir para que seja retirada/corrigida alguma manifestação feita durante a coleta de dados. Além disso, está garantido ao participante o seu anonimato na divulgação dos resultados.

**Benefícios:** O benefício será a contribuição para o desenvolvimento de um estudo científico para a área de Educação Matemática, com foco em avaliações em larga escala e como elas impactam a

Fonte: acervo da pesquisa (2022).

**Figura 21** - Parecer CEP - parte 3/4

Continuação do Parecer: 5.455.899

docência em matemática.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de um estudo qualitativo por meio de entrevista a professores de ensino fundamental.

Local do estudo: IGCE-UNESP Rio Claro

Custos R\$ 1500,00 financiamento próprio.

Cronograma de execução de agosto de 2022 a janeiro 2024 (sendo a coleta de dados deve ser iniciada após aprovação do CEP).

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos obrigatórios foram apresentados:

- folha de rosto,
- anuências institucionais (IGCE-UNESP Rio Claro)
- projeto de pesquisa,
- TCLE - maiores 18 anos.

**Recomendações:**

não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após análise em REUNIÃO ORDINÁRIA, o Colegiado deliberou APROVAÇÃO do PROJETO de Pesquisa apresentado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

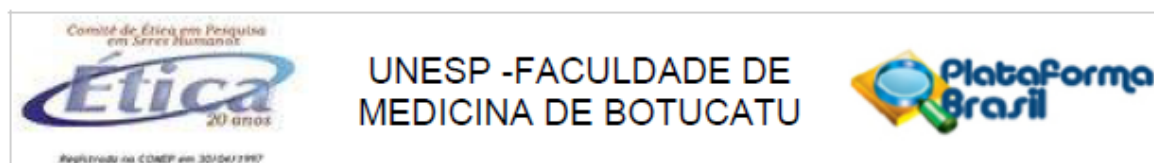
Conforme deliberação do Colegiado, em REUNIÃO ORDINÁRIA do Comitê de Ética em Pesquisa FMB/UNESP, realizada em 06/06/2022, do PROJETO de Pesquisa apresentado encontra-se APROVADO.

O projeto de pesquisa deverá ter início somente após aprovação deste CEP.

Ao final da execução da pesquisa, o Pesquisador deverá enviar o Relatório Final de Atividades, na forma de Notificação, via Plataforma Brasil.

Fonte: acervo da pesquisa (2022).

**Figura 22 - Parecer CEP - parte 4/4**



Continuação do Parecer: 5.455.899

Atenciosamente,

Comitê de Ética em Pesquisa FMB/UNESP

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1936572.pdf	03/05/2022 09:06:02		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	MODELO_TCLE_Brena_Sturion.pdf	03/05/2022 09:05:47	BRENA CRISTINA STURION	Aceito
Declaração de concordância	declaracao_comite_etica_assinada_Brena_Sturion.pdf	01/05/2022 12:29:53	BRENA CRISTINA STURION	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Mestrado_Brena_Sturion.pdf	01/05/2022 12:20:36	BRENA CRISTINA STURION	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_Brena_Sturion.pdf	01/05/2022 12:19:59	BRENA CRISTINA STURION	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BOTUCATU, 08 de Junho de 2022

---

**Assinado por:**  
**SILVANA ANDREA MOLINA LIMA**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Chácara Butignolli, s/n

**Bairro:** Rubião Junior

**CEP:** 18.618-970

**UF:** SP

**Município:** BOTUCATU

**Telefone:** (14)3880-1809

**E-mail:** cep@fmb.unesp.br

Fonte: acervo da pesquisa (2022).