

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

ALINE MICHELLE DIB

**ORIENTAÇÕES SOBRE O USO DOS RESULTADOS DO SARESP: uma análise de  
conteúdo**

FRANCA

2021

ALINE MICHELLE DIB

**ORIENTAÇÕES SOBRE O USO DOS RESULTADOS DO SARESP:** uma análise de  
conteúdo

Estudo apresentado à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), como pré-requisito para conclusão do mestrado de Planejamento e Análise de Políticas Públicas.

**Linha de Pesquisa:** Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Hilda Maria Gonçalves da Silva.

Coorientador: Prof. Dr. Almir Mantovani.

FRANCA

2021

D543o Dib, Aline Michelle  
Orientações sobre o uso dos resultados do Saesp : uma análise de conteúdo / Aline Michelle Dib. -- Franca, 2021  
110 p.  
  
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca  
Orientadora: Hilda Maria Gonçalves da Silva  
Coorientador: Almir Mantovani  
  
1. Avaliação externa. 2. Saesp. 3. Aprendizagem. 4. Matriz de Referência. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

DIB, Aline Michelle. **Orientações sobre o uso dos resultados do Saesp**: uma análise de conteúdo. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2021.

### **FOLHA DE APROVAÇÃO**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista como requisito parcial para defesa do trabalho feito no programa Planejamento e Análise de Políticas Públicas.

#### **Presidente da Banca:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Hilda Maria Gonçalves da Silva.

#### **Comissão Julgadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Fabiane Santana Previtali.

---

Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes.

Franca, \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

*Aos meus pais e a todos os professores que tive durante a minha vida, que, por meio da educação, contribuíram com quem eu sou e inspiraram este trabalho.*

## AGRADECIMENTOS

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Hilda Maria Gonçalves da Silva, pelo apoio, pela atenção, pela confiança que demonstrou ter em mim e no meu trabalho como pesquisadora e, especialmente, por ser uma grande inspiração por todo seu conhecimento e experiência.

Ao Prof. Dr. Almir Mantovani, pelo incentivo, pelas orientações e pelas palavras sábias e cordiais durante esse percurso e também em outros momentos importantes da minha vida.

Aos membros da banca, Prof.<sup>a</sup> Dra. Fabiane Previtali e Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes, que desde a minha qualificação trouxeram considerações cruciais para fortalecer a abordagem do tema.

À minha família. Principalmente, aos meus pais, Marcelo Dib e Eliana Dib, que sempre valorizaram a minha educação e me apoiaram do começo ao fim do mestrado. À minha irmã, Taís Dib, por ser um espelho de ser humano comprometido em buscar uma sociedade mais justa. E ao meu tio, Marco Dib, por todo encorajamento e indicações de leituras fundamentais para elucidar a minha visão de mundo na pesquisa.

Ao meu namorado, Gabriel Segismundo, por ser meu alicerce, por me incentivar e por me trazer paz e calma nos momentos difíceis.

A todos os meus amigos. E também aos meus colegas de turma, que, por meio de uma experiência mútua de compartilhar conhecimentos, contribuíram em diversos momentos do trabalho. Em especial, às minhas amigas Helena Julião e Letícia Trevizolli, por serem pontos de apoio e grandes companhias nas atividades de extensão.

À biblioteca, aos docentes e a todos os demais funcionários da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Unesp. Especialmente, à Prof.<sup>a</sup> Dra. Tatiane Noronha, por iluminar caminhos sobre metodologia científica. E às docentes Prof.<sup>a</sup> Dra. Elizabeth Sanches e Prof.<sup>a</sup> Dra. Paula Pavarina, por contribuírem pelas experiências adquiridas pelo Programa de Aperfeiçoamento e Apoio à Docência no Ensino Superior (Paades).

À Universidade de São Paulo (USP), por me conceder uma bolsa integral no *Master Business in Administration* (MBA) em Gestão Escolar, que me permitiu ter aulas incríveis e discussões estimulantes e fundamentais para o momento de interpretação dos dados do trabalho.

À Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp), pelo apoio financeiro, pela oportunidade de fazer uma especialização *latu sensu* na área de educação e por me fornecer um espaço de desenvolvimento profissional durante todo esse período.

O mais valioso dos capitais é aquele investido em seres humanos.

Alfred Marshall

## RESUMO

As avaliações externas proporcionaram uma crescente disponibilidade de dados estatísticos na área da educação que, se bem explorados, podem contribuir numa perspectiva formativa capaz de intensificar a relação de ensino-aprendizagem com a gestão e a avaliação da educação. No entanto, tornou-se um fato que a melhoria do ensino brasileiro se apresenta, muitas vezes, atrelada à busca constante de indicadores positivos que sustentem os objetivos governamentais, que acabam se abstendo das prioridades pedagógicas na ação avaliativa. Nesse sentido, o presente trabalho se comprometeu adentrar na conjuntura de avaliação proposta pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), buscando apreender as contribuições dos resultados da avaliação paulista para a promoção de um trabalho pedagógico que procure suprir as deficiências de aprendizagem reveladas pela avaliação, à luz da matriz de referência. A pesquisa, de caráter documental, teve seus dados tratados por meio de análise de conteúdo e contou com registros de orientações fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) a respeito do uso dos resultados do Saresp, e principalmente do uso de sua matriz de referência, para apoiar o processo de ensino-aprendizagem. Mais especificamente, analisamos documentos referentes a uma formação repassada aos profissionais da educação tendo como apoio o *software* NVivo para a sistematização dos dados. Com os resultados foi possível mapear que existem orientações, e ir ainda mais além, gerando constatações sobre o que, especificamente, foi orientado, com que frequência, intensidade e silêncios deixados no discurso. Em suma, as orientações demonstraram uma postura intencional em frisar o uso dos dados para melhoria de aspectos quantitativos, em especial, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp). Em muitas das vezes, essa postura apareceu de forma direta, mas também evidenciamos indícios que estavam sobrepostos indiretamente nos documentos. Com isso, a pesquisa corroborou que, das diversas dimensões que o Saresp tem, estão se sobressaindo a dimensão técnica, política e de gerenciamento de dados, enquanto sua perspectiva avaliadora e formativa vem sendo atenuada.

**Palavras - chave:** Avaliação externa. Saresp. Aprendizagem. Matriz de referência.

## ABSTRACT

External evaluations brought a growing availability of statistical data in the educational area that, if well explored, can contribute in a formative perspective able to intensify the link between teaching and learning with the management and the evaluation of education. However, it's a fact that the improvement of Brazilian education presents, most of the time, attached to a constant search of positive indicators that sustain government objectives, which end up abstaining pedagogical priorities in evaluation action. In this way, the present work is committed to explore the conjuncture of the evaluation proposed by the Evaluation System of Scholar Performance of São Paulo State (SARESP in Portuguese), looking for apprehend contributions of the results of the evaluation of Sao Paulo to promote a pedagogical work that looks forward to supply learning deficiencies revealed by evaluation, in the light of a reference matrix. The research, done to a documentary finish, had its data treated through a content analysis and counted on registers of orientations provided by the Sao Paulo State Secretary of Education (Seduc - SP in Portuguese) about the use of the results of Saresp, and mainly about the use of its reference matrix, to support the process of teaching-learning. More specifically, we analysed documents referred to a formation passed on to the professionals of education using the software NVivo to the systematization of data. With the results, it was possible to map that there are orientations, and to go even farther, generating constatations about what, specifically, was oriented, how often, how intense and the silences left on the speech. In short, the orientations showed an intentional stance of stressing the use of data to improve quantitative aspects, in special, the Educational Development Index of the State of Sao Paulo (Idesp in Portuguese). In many times, this stance appeared in a direct form, but we also highlighted clues that were overlaid indirectly in the documents. With that, the research corroborated that, from many dimensions that Saresp has, the ones that are standing out are the technical dimension, the political dimension and data management, while its evaluative and formative perspective has been attenuated.

**Keywords:** External evaluation. Saresp. Learning. Reference matrix.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 SÍNTESE SOBRE AS AVALIAÇÕES NO ÂMBITO EDUCACIONAL.....</b>	<b>18</b>
<b>2.1 Para um Início de Conversa: um panorama sobre o interesse político na educação</b>	<b>18</b>
<b>2.2 A Gestão Educacional como Elo Consolidador .....</b>	<b>22</b>
<b>2.3 Avaliar sob à Perspectiva Educacional .....</b>	<b>28</b>
<b>2.4 Reflexões sobre a Cultura Avaliativa Preponderante.....</b>	<b>39</b>
<b>3 O SARESP E A UTILIZAÇÃO DE SEUS RESULTADOS .....</b>	<b>49</b>
<b>3.1 O Sistema de Avaliação do Estado de São Paulo.....</b>	<b>49</b>
<b>3.2 Matriz de Referência: potencialidades e limitações .....</b>	<b>54</b>
<b>4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>60</b>
<b>4.1 Coleta de Dados .....</b>	<b>62</b>
<b>4.2 Tratamento dos Dados .....</b>	<b>63</b>
<b>5 RUMO ÀS CONSTATAÇÕES: um balanço sobre as evidências encontradas .....</b>	<b>67</b>
<b>5.1 Aspectos Preliminares sobre os Resultados .....</b>	<b>68</b>
<b>5.2 Aprofundamento e Problematização das Apurações .....</b>	<b>77</b>
<b>6 PROPOSTA DE FORMAÇÃO.....</b>	<b>91</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>97</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>107</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*Há um sinal dos tempos, entre outros, que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade. A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas em relação às quais somos avaliados.*

(FREIRE, 1996, p. 59)

Por concordar com a ideia expressa nesta epígrafe, o presente estudo foi elaborado para analisar o Sistema de Avaliação do Estado de São Paulo (Saresp) sob a luz de teorias que contemplam o sentido do ato de avaliar. Mais do que discutir a prática de uma avaliação, buscamos apreender as premissas na literatura que demonstrem sua amplitude de vinculação com vieses além do educacional- envolvendo também vieses como o econômico, o cultural, o social, o político e o técnico.

Para ser possível discutir estratégias de melhorias para os sistemas de avaliações, como o Saresp, optamos por investigar o posicionamento da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) diante do preparo de gestores e professores para lidar com os resultados obtidos por avaliações paulistas.

Para tanto, transitaremos sob um pano de fundo em que autores como Salm (1980), discutem sobre a teoria do capital humano, considerada a joia do pensamento neoliberal, perante a crise da educação. A partir desse pilar conceitual, apreenderemos aspectos sobre avaliação que demonstrem seus principais desígnios pedagógicos e políticos. Nesse caminho, serão encontrados aportes na literatura que ressaltam a importância de pautar a educação como ciência e não como conveniência para que gestores públicos atendam, a qualquer custo, os interesses de um Estado gerencialista.

Acompanhando a tendência mundial, o empirismo intensificado no século XX nas práticas administrativas do Brasil gerou formas de planejar, organizar e avaliar que não se limitaram ao mercado privado, fazendo-se presente no setor público e alcançando também a estruturação das tarefas e controle dos sistemas educacionais. Nesse ínterim, tomou força a concepção de gestão de qualidade, que desenvolveu um olhar crítico dos gestores públicos para a constante busca por melhoria de resultados.

Somente a partir do século XIX, a avaliação no âmbito escolar deixou de ser vista como um artefato exclusivo do professor e passou a ser posta como uma técnica de registro de dados

sobre a educação. Essa tendência se difundiu rapidamente em terras espanholas e americanas. A escola americana de estudo em avaliação, por exemplo, ainda que seja uma das primeiras a surgirem, não é tão aberta como algumas escolas europeias, em um sentido performativo. Com contribuições de Bonniol e Vial (1997) trataremos ao longo do trabalho de pressupostos concebidos pela escola francesa, que avançam no debate do sentido que um processo avaliativo tem.

Para aprofundar nessa temática dos sistemas de avaliação, primeiramente, é importante considerarmos que a função social da educação exige que os gestores públicos e formuladores de políticas públicas intensifiquem o debate acerca da democratização de um ensino de “qualidade”. A referida qualidade, ainda que caiba em espaços amplos de conceituação, será tratada ao longo do trabalho como parâmetro de uma educação a serviço do compromisso com maior equidade e igualdade.

Mais especificamente, partiremos da premissa delimitada nas obras de Paulo Freire (1981, 2001; 2011) de que a educação, juntamente com as instituições de ensino, ocupam um papel emancipador na vida dos indivíduos e um papel democrático na sociedade em geral, contribuindo para a inclusão de minorias sociais, minimização de desigualdades e formação de sujeitos reflexivos, aptos a participarem ativamente do mundo. Para o autor, uma nova qualidade precisa existir para ser tão abrangente a ponto de entoar sobre o processo de aprendizagem, sobre o trabalho do gestor e sobre a comunidade civil.

Por isso, para construir bases cognitivas e estabelecer valores voltados para a cidadania, uma educação de qualidade expande o seu sentido de aferição dentro de um processo educacional, e passa a ocupar um sentido dinâmico e histórico. Contaremos com reflexões de autores como Gadotti (2003) e Sousa (1997; 2014; 2018) que reiteram que pensar na qualidade da educação deveria envolver questões que vão muito além de planejamentos e conselhos escolares, uma vez que envolve aspectos condicionados por fatores macroestruturais, como, a desigualdade social, a violência, a formação dos professores, e as condições de trabalho.

Ainda assim, o debate acadêmico sobre educação de qualidade não se mostrou homogêneo ao longo do tempo e, hodiernamente, ainda apresenta posições bastante diversificadas entre si, principalmente pela intensificação da relação entre trabalho e conhecimento. A mencionada intensificação é advinda das transformações sociais regidas pela mentalidade neoliberal, que cria concepções que desoneram o Estado dos seus encargos, refletindo em uma tendência de menos intervenções estatais que garantem o gozo de direitos sociais.

Estudos como de Sousa (2014) e Bauer (2006) chamam atenção para ações da gestão paulista que vem mantendo ao longo dos anos uma postura gerencialista e técnica ao assumir os resultados obtidos por sistemas avaliativos como qualidade da educação. Ao considerar que a qualidade da educação buscada deveria ser, prioritariamente, a pedagógica e social, faz-se pertinente investigar a respeito.

Nesse escopo, o cenário educacional moderno, observado por meio de resultados valorativos, evidencia a importância das avaliações – institucionais, de aprendizagem e externas – para revelar lacunas que precisam de intervenção para se aproximarem da “qualidade” democrática buscada. Assim, trataremos ao logo do trabalho como as suposições de melhoria do ensino, emanadas do ambiente científico, consideram a avaliação como parte fundamental para orientar o trabalho pedagógico no sentido da melhoria do aprendizado e, conseqüentemente, no sentido da formação de cidadãos mais reflexivos e autônomos, aptos a exercitarem os seus direitos civis.

Como indivíduos de uma sociedade em que as avaliações se desvelam como prática social, percebemos o quão essencial é o processo de avaliar nas suas mais diferentes formas e momentos de aplicação. Isso porque, ao mesmo tempo que uma avaliação gera um retrato sobre os avanços do aprendizado, ela é parte de um processo que promove desenvolvimento e pode democratizar a educação, já que articula as dimensões internas e externas ao ensino que favorecem o autodiagnóstico, a organização do trabalho pedagógico e a formulação de políticas públicas.

Ao caminhar pela literatura clássica, notamos que os processos avaliativos recebem influências de campos de estudos variados, como da filosofia da educação, da gestão e da sociologia. Assim, contribuições de áreas ilustres de conhecimento se unem para obter informações e conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem. Nessa pesquisa, destacam-se as avaliações externas, estas que são apostas dos gestores públicos para materializarem uma vasta apreensão da realidade educacional.

Por um lado, temos as avaliações externas do Brasil, que embasadas por um discurso performativo, contribuem para elucidar um cenário favorável à ideia de avaliar o processo de aprendizado e, ao mesmo tempo, contribuir com dados que podem acarretar estratégias a serem implementadas nas políticas públicas nacionais. Por outro, temos a realidade de docentes, de instituições públicas e privadas que, por meio das avaliações, não conseguem interpretar os resultados da forma pela qual são transpassados, e tampouco conseguem direcionar seus trabalhos para avançar no processo de ensino-aprendizagem.

Em meio a um terreno polarizador de oportunidades, o bom desempenho nas avaliações tornou-se um requisito determinante para tópicos como a concessão de verbas às instituições de ensino ou concessão de uma vaga em um ensino superior. No entanto, nos próprios documentos oficiais que formalizam a implementação das avaliações é evidente que paira em volta dos processos avaliativos uma pretensão muito maior em produzir conteúdo para os gestores públicos do que para orientar os professores e alunos diante das disfunções de aprendizado, principalmente, no que tange ao uso dos resultados obtidos por meio das avaliações.

Dado o exposto, esta pesquisa tem o propósito de refletir sobre os resultados obtidos por meio de avaliações externas, em especial, as possibilidades e limitações que esses resultados inferem na orientação pedagógica dos profissionais da educação. Enquanto metodologia, a avaliação educacional tece fios de múltiplas redes que se findam em um novo conhecimento sobre o individual e o coletivo, o que ilumina a questão da sistematização entre a ação pedagógica e o desenvolvimento efetivo da democratização do ensino.

O presente estudo tem como objeto a principal o sistema de avaliação paulista, o Saesp, que há mais de 20 anos vem sendo praticado e ajustado para poder subsidiar o controle do estado sobre o ensino público ofertado. O Saesp utiliza como base de suas provas o método de matriz de referência, que se trata de um instrumento de diagnóstico de habilidades humanas cognitivas. Entretanto, podemos dizer que a discussão do trabalho envolveu uma contenda bem mais ampla. Isso porque estudar o Saesp também envolve outras avaliações de ensino do Brasil, já que a avaliação paulista utiliza um padrão que também é usado por outras avaliações de caráter nacional, estadual e municipal.

O Saesp foi uma medida emergente tomada pelo governo de São Paulo para substituir um programa de avaliação em menor escala que visava examinar o nível de aprendizado dos alunos do Projeto Escola-Padrão. Desde então, o sistema ocupa um papel crítico na educação paulista, acima de tudo, atrelado à incessante busca por eficiência dos recursos públicos destinados à educação. Tal enfoque foi intensificado com a implementações de programas recentes, como o Gestão em Foco, que desde 2017 busca melhorar o aprendizado por meio da implementação de planos de trabalhos sugeridos pela Seduc-SP e monitoramento constante pelas comunidades escolares.

O modelo de matriz de referência utilizado na elaboração de questões é a mais celebrada técnica de examinar aptidões humanas no mundo (PASQUALLI, 2009). Ele se compromete em fazer uma apreciação das potencialidades humanas, captando desde a capacidade de respostas improvisadas e criativas até as disposições duráveis de conhecimento. Esse mesmo modelo é

usado por outras avaliações no Brasil, como o popular Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), que é a porta para o ensino superior da maioria das universidades brasileiras. Assim como o Enem, o Saesp contempla diretrizes para consolidar a sua própria matriz e, por meio dela, permite coletar amplas evidências sobre o nível de aprendizado de um aluno.

Para esse início de discussão, é importante reiterarmos que avaliações desse porte são de grande interesse público e estatal. É fato que a capacidade de possibilitar que seus resultados retratem com alta precisão a realidade analisada merece destaque, em outras palavras, podemos dizer que os sistemas de avaliação podem permitir uma visão ampla sobre os problemas sociais e políticos (BONAMINO, SOUSA, 2012).

Mesmo com um novo discurso configurado acerca da educação brasileira, no século XX, ainda não havia uma gestão dos dados e dos investimentos feitos na área, tampouco orientação pedagógica suficiente para atender as demandas de aprendizagem identificadas, fazendo com que os resultados educacionais percorressem um caminho oposto ao esperado (VIANNA, 2003; BARREIRA, 2000). Apesar de obter alguns avanços, como maior acessibilidade às escolas e menos pessoas analfabetas, as falhas cruciais trazidas pelas últimas décadas ainda refletem o sistema de ensino e corrompem a viabilidade dos programas educacionais implantados.

No mais, não há como desconsiderarmos o percurso histórico da educação quando abarcamos o tema de avaliações externas, já que ele explica de onde veio a necessidade de que as ações políticas, principalmente de educação, fossem mais racionalizadas. Essa maior preocupação do Estado com a melhoria da aprendizagem é considerada por autores, como Dias Sobrinho (2003), como um fator decisivo para o investimento em técnicas de diagnóstico do ensino associadas com fundamentos de gestão.

Em que pese a predominância de novas ações estatais destinadas à educação, ainda assim, a democratização do ensino é uma luta diária no território brasileiro, que é um país que apresenta elevada desigualdade social. A relação entre ensino e “qualidade” está evidente na raiz do conceito de função social das escolas, sob um enfoque em que a qualidade não se resume aos processos de aferição e nem à visão mercadológica, mas é voltada para incluir, acolher e desenvolver pessoas (FREIRE, 2001).

De acordo com os aspectos históricos da avaliação, as práticas avaliativas perpetuadas pela gestão educacional brasileira acabaram se aproximando de um sistema normativo, resultante do modelo sócio econômico vigente, que é inerente à concepção neoliberal dos sistemas de produção e do Estado. Ademais, sob a ótica educacional o ato de avaliar, não deve perder em hipótese alguma a sua perspectiva formativa em prol de aspectos produtivos, regidos

pela lógica do capital, e deve influir sobre a orientação da aprendizagem (TYLER, 1976; HADJI, 2001; ALLAL, 1994).

Assim, tornou-se um fato, e realidade de que a melhoria do ensino brasileiro se apresenta, na maioria das vezes, atrelada à busca constante de indicadores elevados que sustentem os objetivos governamentais. E acaba se absentando das prioridades nas decisões pedagógicas pós um processo avaliativo, o que corrompe a essência de uma avaliação educacional e não colabora com o trabalho docente. Essa realidade é ilustrada em estudos educacionais que retratam as correntes antagônicas que vigoram na avaliação e essa percepção também é vista por pesquisadores, como Arcas (2009), Bauer (2006), Sousa (2014), Gatti (2014) e Pinto (2011), diante dos resultados do Saresp.

Dada as respectivas informações, podemos dizer que o problema que guia as reflexões apresentadas nesta pesquisa envolve analisar se os gestores e formadores de políticas públicas orientam sobre o uso dos resultados da matriz de referência do Saresp para subsidiar o trabalho pedagógico dos agentes de nível da rua<sup>1</sup> que trabalham na rede de ensino paulista. E, se caso for utilizado, entender como se dá essa orientação, indo mais a fundo ainda na temática, buscando compreender porque ela não está surtindo o efeito esperado, que seria a melhoria da qualidade social e democrática da educação.

Considerando a necessidade de ampliar o conhecimento nas bases de resultados obtidas por avaliações externas, e levando em consideração as intensas vicissitudes nas ações governamentais, que demandam pesquisas sempre recentes, buscamos apreender as contribuições dos resultados do Saresp para a promoção de um trabalho pedagógico que subsidie as lacunas expostas pelos sistemas de avaliação. Os dados do estudo foram coletados com a própria Seduc-SP e sistematizados em um *software* de pesquisa qualitativa, o NVivo. Mais especificamente, tratam-se de materiais utilizados em uma formação destinada a apoiar as escolas na preparação para o ano letivo de 2019.

Com a pretensão de consolidar um corpo teórico coeso a respeito da temática central, para, então, ser possível levantar constatações sobre os dados analisados, o estudo está dividido em 5 seções. Inicialmente, preocupou-se em enfatizar em uma seção os pressupostos teóricos que sustentam o conceito de avaliação, sua capacidade de agir em consenso com as práticas pedagógicas, a importância da avaliação de rendimento de ensino e o papel político que elas ocupam nas sociedades. Mais especificamente, na primeira seção, serão abrangidos

---

<sup>1</sup> Terminologia utilizada por Lipsky (1980) para referir-se ao nível da rua por local de trabalho dos agentes responsáveis diretamente pela entrega de políticas ou demais serviços públicos aos cidadãos.

pressupostos fundamentados por autores de referência na área da avaliação educacional, como Allal (1994; 2010); Bonniol e Vial (1997) e Tyler (1976).

Posteriormente, na segunda seção trataremos dos embasamentos teóricos referentes ao percurso do Saresp na história brasileira. Serão enfatizados aspectos importantes a serem considerados desde a sua primeira aplicação até as últimas edições realizadas, fundamentados por documentos oficiais do governo e pesquisadores do tema, como Arcas (2009), Sousa (2014) e Pinto (2011). Ainda nessa segunda parte, conceituaremos a matriz de referência do Saresp, finalizando com dados sobre os efeitos da técnica que vem surtindo nos discentes, participantes das comunidades de ensino e, principalmente, nos docentes, que são a chave mestra na busca pela promoção do desenvolvimento educacional.

O percurso metodológico, exposto na terceira seção da pesquisa, se deu por meio da sistematização dos passos para a análise dos dados obtidos diretamente com a Seduc-SP. Por entender que, além de retratar premissas teóricas que evidenciem a epistemologia da ciência, é preciso esclarecer o percurso que levou ao alcance dos objetivos, priorizamos, sobretudo, detalhar as etapas, as escolhas e os procedimentos selecionados. Cabe ressaltar que os dados foram categorizados e sistematizados no *software* NVivo, e interpretados sob à teoria de Bardin (2016).

A quarta parte foi destinada a uma exposição das constatações. Em um primeiro momento, a apresentação dos dados voltou-se para o que foi dito e a frequência em que foi mencionado nos documentos da formação. As representações dessa análise foram feitas por meio de uma árvore de palavras e de uma análise de clusters, geradas por meio do agrupamento de termos na base de dados por teor semântico. Apesar do uso de *software*, a aptidão humana crítica foi fundamental para associar os resultados encontrados com as categorias elaboradas e com os conceitos do corpo teórico do trabalho.

Ainda na quarta seção, a discussão caminhou para o sentido de buscar as entrelinhas dos discursos, os silêncios e os efeitos que poderiam surtir na orientação do trabalho pedagógico. Muito se foi discutido a respeito das evidências encontradas, que revelaram a dimensão política do Saresp mais valorizada nos documentos do que a dimensão pedagógica. Sob um viés de que os resultados precisam gerar uma reflexão sobre o processo que envolve o aprendizado, apresentamos na quinta seção a proposta de um curso de formação com uma grande abrangência de tópicos que ressaltem a perspectiva formativa de uma avaliação.

## 2 SÍNTESE SOBRE AS AVALIAÇÕES NO ÂMBITO EDUCACIONAL

Para oportunizar o cenário para a discussão da matriz de referência do Saesp, foi preciso estabelecer um trajeto que esclarecesse aspectos históricos não só da educação, mas também da organização da sociedade em si. Assim, a ideia da avaliação externa poderá ser assumida com base na articulação de elementos que se associem com o processo destinado a analisar o desempenho dos alunos.

A visão que queremos acentuar não supõe a avaliação como atividade pontual, e sim como um processo, uma vez que a avaliação externa exige planejamentos, análises, problematizações e julgamentos que são bases da continuidade de políticas e programas educacionais (SOUSA, 2014). Devido a isso, iniciamos essa seção do estudo incitando uma reflexão sobre a concepção de qualidade atribuída aos sistemas de avaliação externa: seria a mesma qualidade democrática que estamos apurando? Em que momento isso se perde?

Para Sousa (2014) essas questões emergem de uma perspectiva política, social e filosófica dos atribuidores de condição às avaliações, relevando as opções axiológicas dos sujeitos. Com base em suas pesquisas sobre avaliações em larga escala no Brasil, Sousa (2014) também alerta para essa atribuição de qualidade dada, que visa realçar tendências dominantes na sociedade por meio do uso de seus resultados.

Franco, Alves e Bonamino (2007) complementam esse raciocínio acrescentando que a falta dessa qualidade democrática mostra como o sistema educacional vem sendo excludente. Por isso, ao longo dessa seção discutiremos sobre os interesses políticos na educação, com base em aspectos sociais e econômicos e o papel de uma avaliação externa nesse processo.

### **2.1 Para um Início de Conversa:** um panorama sobre o interesse político na educação

Antecedendo a discussão do tema principal, faremos uma breve retrospectiva das primícias que contemplam a história da do Saesp e dos sistemas de avaliação externa. Assim, para chegar ao tópico principal do estudo foi preciso criar uma base sólida de conteúdo que subsidia a importância de avaliações no âmbito educacional e, conseqüentemente, subsidia também a importância política de intervenções com finalidade social.

Para Franco, Alves e Bonamino (2007), é importante unir esses pontos conceitualmente porque, ainda que o alcance de políticas educacionais possa se manifestar em um caráter duradouro, ou até possa ser retomado em novos contextos, a implementação e análise dessas

políticas se beneficiam da concepção das políticas como um conjunto articulado de medidas, que se correlacionam com seu contexto social e político.

Desse modo, a discussão do trabalho não se inicia no cerne do problema, mas no seu entorno. E esse entorno remete-se a um debate baseado em obras bibliográficas que justificam o uso dos dados das avaliações de sistemas como o Saesp para atribuir uma condição. De fato, o problema equacionado aqui já não é inédito na sociedade, trata-se de: “políticas educacionais formuladas e implementadas sob os auspícios da classificação e seleção incorporam, conseqüentemente, a exclusão, como inerente aos seus resultados, o que é incompatível com o direito de todos à educação” (MAZZOTTA; SOUSA, 2000).

Para abarcamos com mais profundidade nessa linha, é preciso considerarmos o ponto levantado por Secchi (2014) de que, apesar de nem toda política pública ser uma política social<sup>2</sup> e poder ser proposta por outras organizações além do governo, é fato que diretamente ou indiretamente – por intermédio de entes não públicos, é interesse político realizar sempre alguma ação que envolve pessoas de uma referente sociedade para atingir um objetivo final social. E com fins de oferecer melhores condições de vida, por meio da promoção de ensino, segurança, saúde, assistência social e entre outros, as políticas exercem função de dispositivos asseguradores de direitos e reparadores de injustiças.

Ainda assim, não há um consenso sobre a implementação de políticas educacionais na sociedade, uma vez que elas são definidas com base em pressupostos teóricos e ideológicos que divergem entre si. Com os blocos hegemônicos de poder apoiados na concepção neoliberal, o implemento de políticas pelo Estado é visto como uma ação adversa aos interesses capitalistas e voltada para escorar a dinâmica de luta por maior igualdade entre classes sociais (PREVITALI; FAGIANI, 2018).

Ao se tratar do âmbito educacional, a obtenção de conhecimento foi erigida historicamente de forma elitizada e excludente, que só começou a ser abatida após muitos movimentos sociais apoiados em princípios humanitários e equitativos, que ainda existem para democratizar o acesso ao ensino (PREVITALI; FAGIANI, 2018). Para Rodrigues (2010) essa relação do Estado com política pública deve ser indissolúvel, visto que como detentor do poder público, é seu dever não só entender as demandas coletivas, mas também intervir por meio de algumas medidas.

---

<sup>2</sup> A política social representa, na concepção de Demo (2007, p. 14) como “a busca de composição pelo menos tolerável entre alguns privilegiados que controlam a ordem vigente e a maioria marginalizada que a sustenta.” Sendo considerada pelo autor como uma constante proposta de enfrentamento das desigualdades sociais existentes.

No mais, identificar um problema público e formular uma política para atendê-lo não é tão simples quanto pode parecer, ainda mais quando lidamos com políticas educacionais que, demandam de orçamento público, profissionais devidamente qualificados e espaço físico (SOUZA, 2006). Por isso, um importante esforço em tornar os processos de elaboração mais padronizados, transparentes e em consonância com as leis, é por meio do planejamento.

A questão de planejamento governamental é algo muito recente no Brasil. Somente a partir de 1970, quando chegaram às terras brasileiras as influências dos princípios de eficiência e produtividade, foi que houve uma mudança nos fenômenos sociais, fazendo com que o Estado tomasse medidas diante da economia fragilizada e dos indicadores sociais baixos da população, ambos advindos da necessidade de mais instrumentos de planejamento (RODRIGUES, 2010). Além disso, a intensificação da competitividade entre os países fez com que os representantes públicos se preocupassem em fornecer melhores condições de vida e educação para sustentar a demanda nos mercados industriais (CAPELLA, 2007).

Dessa forma, o ideal produtivo, que pairava nas decisões políticas e mercadológicas de muitos países exigiam a propagação da lógica de mercado e ideologia capitalista em áreas que, até então, tinham presença limitada (SOUZA, C. 2006). A expansão da tecnologia no âmbito industrial, trazida pelas descobertas durante a Segunda Guerra Mundial, foi determinante para penetrar no mercado uma preocupação na natureza holística da qualificação da força de trabalho em prol de melhores resultados econômicos (SALM, 1980).

Para Salm (1980) cabe salientar que a referida teoria do capital humano, esta que impulsiona as engrenagens da economia neoclássica, resiste até os tempos hodiernos, mas não por dar conta dos problemas da sociedade e sim por ser alimentada pela injúria de seus contendores. No que tange à educação, a própria realidade é encarregada de mostrar o desprezo do pensamento neoliberal para com a promoção de um ensino que priorize o pensamento crítico (SALM, 1980).

Isso porque o inevitável crescimento econômico, manejado pelo domínio tecnológico, pauta-se na aplicabilidade de uma generalização rasa do princípio do conceito de eficiência<sup>3</sup>, de forma que desconsidera as potencialidades e limitações dos seres humanos durante a execução de atividades laborais. Assim, a admissão de funcionários com qualificações

---

<sup>3</sup> Consideramos que, apesar do termo eficiência possuir um forte associação com a concepção de produtividade, não podemos resumir ele a isso, sendo esta apenas um ótica rasa e tradicional, que precisa ser explorada. É possível resgatar a ideia de buscar melhores formas de utilizar recursos disponíveis e aplicar em diferentes contextos que não se resumem ao cenário industrial e não suprime as condições de existência inerentes aos seres humanos.

mínimas, facilmente treinados e confinados a uma jornada de trabalho automática são meios adequados para apoiar esse crescimento.

Demo (2007) chama atenção para o fato de que o acúmulo de capital depende diretamente de mais educação, mais ciência, mais tecnologia e, sobretudo, de mais qualidade educativa popular. Só que nesse caso, a qualidade da educação assume uma dimensão decisiva no processo produtivo, de dar uma formação básica e universal, que seja suficiente para o girar das manivelas do sistema econômico. Nesse ponto, difunde-se o interesse político e comunitário na educação e esse interesse passa a se manifestar como aliado dos arranjos sociais com alto poder econômico.

Ressalta Demo (2007, p. 32) nessa mesma linha: “Se o que move o capitalismo é o lucro, o social não consegue impor-se como finalidade. Se o que decide a oportunidade de lucro é o complexo “educação, ciência e tecnologia”, o trabalhador competente faz parte crucial do jogo”. Assim, no sistema de produção capitalista, a racionalização de tarefas e busca incessante para quantificar o trabalho humano em prol de maior lucro gera ruídos que ultrapassam as estruturas industriais e alcançam distintos espaços com finalidades sociais precípuas, como as escolas.

Mas é preciso considerarmos: a escola e a economia coexistem em um espaço em que as aptidões humanas são cada vez mais moldadas como ferramentas, para servirem como máquinas nos mais diferentes setores (SALM, 1980). Assim, as pessoas são submetidas às avaliações de desempenho conduzidas por fatores que buscam quantificar todo o seu trabalho e padronizar os seus resultados, sob uma ótica de fundamentos clássicos da administração, de que a maximização da eficiência de um indivíduo resulta na maximização da eficiência do todo.

Colocar a escola como mera produtora de mão de obra qualificada abastece o pensamento econômico clássico de reduzir a complexidade de trabalhos em recursos analíticos de fácil mensuração. Fato que Salm (1980) alerta para que não façamos, uma vez que não podemos simplesmente reduzir as instituições de ensino como esferas subordinadas desse sistema. O autor argumenta: “Ora, a escola não tem nada a ver com o problema de redução porque o problema não está nas diferenças entre trabalhos, superiores e inferiores, mas nas manifestações concretas do trabalho, quaisquer que sejam ele” (SALM, 1980, p.13).

Por isso, a escola não deve ser reprimida e culpada. Ainda que devamos considerar que a formação no ensino continue se manifestando elitista e reprodutora de uma estrutura de classes, não é a escola em si que provoca os problemas sociais. A ideologia capitalista não pode aplacar o uso da educação como espaço de conscientização e libertação desse sistema, e por conta disso, a escola vem operando simultaneamente no mesmo contexto (SALM, 1980). Nesse

sentido, a educação subsiste, amparada por políticas educacionais que recuperam o funcionalismo precípua das instituições públicas perante os ideais de democratização de oportunidades e de educação para todos.

Ainda que haja uma força arrebatadora procedente da economia privada, que coloca a democratização de ensino em um patamar utópico, há muitos conceitos de gestão no mercado que são desfrutados para o planejamento estratégico de ações educacionais. Mas é preciso perspicácia para apreendermos até que ponto são contribuições pertinentes, uma vez que é importante não desprezar aspectos importantes da ciência da educação em prol de aspectos da ciência da administração.

Para o planejamento de uma política educacional também é requerido ter domínio sobre quem seria seu “consumidor final”, o que ele precisa, onde ele vive e qual a sua rotina, para que seja possível fazer um diagnóstico de como é possível atender às suas necessidades, levando em considerações o espaço macroambiente e microambiente que envolvem no contexto (SILVA, S. 2016). Sob a concepção neoliberal, isso vai ainda mais além, já que a noção de cidadania é dada pela substituição do indivíduo como portador de direitos pelo indivíduo como consumidor que precisa adquirir seus direitos monetariamente.

Muito mais que um estabelecimento físico, a escola é na vida de crianças e adolescentes um espaço acolhedor e que propulsiona potencialidades por meio da descoberta de conhecimentos essenciais de diversas áreas de estudo. Para que essa experiência chegue aos estudantes, é preciso dedicar esforços para a elaboração de um planejamento, que seja consoante com o planejamento estratégico das Diretorias de Ensino, ao mesmo tempo em que acompanha as peculiaridades de cada comunidade escolar.

Por isso, discutiremos ainda sobre fundamentações que consolidam a ideia da gestão educacional como ente encarregado de considerar a relação entre o Estado e sistema econômico. Mas de forma que as gesticulações de seus atos não eliminem o compromisso com estudantes para fornecer uma formação social, além da pedagógica.

## **2.2 A Gestão Educacional como Elo Consolidador**

Diante desse contexto apresentado, Franco, Alves e Bonamino (2007) apontam que se torna um grande desafio para a educação compreender, de modo mais detalhado, as ações dos gestores públicos. Isso porque os gestores educacionais perdem-se no desafio de desenhar políticas a favor de uma qualidade equitativa, enquanto ao mesmo tempo, compactuam com

interesses sociais, acadêmicos e econômicos, âmbitos que se mostram muitas vezes inconciliáveis (FRANCO; ALVES; BONAMINO, 2007).

Ressaltar o papel que a gestão educacional tem ao trabalhar em conjunto com os professores e com a comunidade escolar e civil, é uma forma de reconhecer outros focos que devem ser considerados quando tratamos de avaliação externa. Embora o interesse no estudo seja vigorizar o foco político, abriremos brecha para apresentar que um sistema de avaliação externa como o Saesp também tem um foco estrutural, acadêmico e técnico que influenciam nesse debate. Principalmente, porque eles reiteram o princípio da escola democrática frente ao direito difuso da educação.

Bonniol e Vial (1997) apontam que essas dimensionalidades ocorrem devido ao fato de que o desenvolvimento de uma avaliação é muito ligado ao desenvolvimento de outras práticas gerenciais, como a prestação de contas à sociedade, por exemplo. Sobre as avaliações externas, os autores ainda afirmam que, a variedade de enfoques não permite colocar em dúvida a fecundidade dos procedimentos, mas nos permite rejeitar uma visão positivista de que deve ser uma via única de alcance dos conhecimentos que se busca (BONNIOL; VIAL, 1997).

A face estrutural e técnica encontradas nas avaliações externas são pautados em ilusões de simplicidade, generalidade, objetividade e uma necessidade de “compreensão” (BONNIOL; VIAL, 1997). Ademais, Bonniol e Vial (1997) consideram perigoso confiar em dados obtidos por meio de uma regularidade estatística, que é puramente empírica, senão puder compreender uma realidade internamente, de modo a considerar contextos e reações de sujeitos em seu ambiente. Evidenciando, então, a importância de um alinhamento entre a gestão educacional e a gestão escolar.

Em relação aos custos para esse tipo de ação, Giambiagi (2004) diz que a lógica no âmbito de entender as demandas sociais para ser possível supri-las deveria sempre ser tratada como uma intervenção pontual do governo na economia, por ser voltada para a garantia dos direitos humanitários. Silva S. (2016) também reitera esse posicionamento e compactua com o ponto de vista econômico delineado aqui, de que o aquecimento da economia como um todo dependem diretamente das medidas tomadas por responsáveis da condução política em distintas áreas sociais, combinadas com os fatores conjunturais internos ou externos de uma nação.

Assim, elucidamos a importância do planejamento de ações e programas que garantam não só a educação, mas também saúde física e mental, proteção e oportunidades de trabalho para a sociedade. Na educação brasileira, Franco, Alves e Bonamino (2007) alegam que o reconhecimento da importância desse viés se deu principalmente no período entre 1983 até

1999 e ficou historicamente marcado por dois pontos principais: a) um fortalecimento de uma visão em que considera a origem social como interventor do desempenho escolar; b) uma concepção crítica sobre a racionalidade técnica do trabalho do professor aliada a um compromisso com gestões escolares criativas, inclusivas e democráticas.

Em linhas gerais, a mediação de fatores intra-escolares, que são condicionados à atualização da desigualdade social, passou a ser posta como pauta dos planejamentos das instituições de ensino, por serem elementos ilustres das novas políticas educacionais (FRANCO; ALVES; BONAMINO, 2007). Dentre os efeitos dessa dinâmica podemos destacar a melhoria de indicadores de analfabetismo, estímulo ao ensino fundamental, criação de fundos de financiamento para a educação nacional, municipalização das escolas e aprimoramento de sistemas de avaliação de grande porte, como o Sistema Avaliação de Educação Básica (Saeb) (FRANCO; ALVES; BONAMINO, 2007).

No que tange à educação, embora em um mesmo contexto social produtivista e discriminatório, os avanços na democratização do acesso foram trazidos pelas políticas públicas bem gesticuladas e aliadas à concepção de princípios que orientam um planejamento. E, apesar dessas políticas ainda não erradicarem todas as barreiras que podem surtir no processo de aprendizagem, caminham em busca do estabelecimento de metas e avaliações constantes de controle e de “qualidade”<sup>4</sup> do rendimento do ensino (DIAS SOBRINHO, 2016).

No entanto, em uma sociedade altamente dividida em classes, os atributos políticos da educação são predominantemente externos e repercutem nas tomadas de decisões dos gestores públicos de ensino (FRANCO; ALVES; BONAMINO, 2007). Sousa (1997) pontua que, ao tratarmos da formulação de políticas em um ambiente democrático, a realidade socioeconômica dos indivíduos devem orientar a prática, portanto, os atributos de educação democrática nunca podem ser estabelecidos em uma posição acrítica de neutralidade.

Com relação às políticas públicas educacionais, esses atributos são tratados como algo exigido em uma sociedade em que a educação é cerne de receptividade para grupos dominantes, por isso, a constante busca por democratização afirma a necessidade de existir uma relação entre política e educação escolar que atenda o interesse de cada comunidade.

A gestão educacional fundamentada por Luck (2006a) entende as políticas públicas e programas educacionais como peças fundamentais para proporcionar ciência da realidade da educação de um país, além de as auxiliar na descoberta de ferramentas essenciais para culminar

---

<sup>4</sup> Nesse sentido, a qualidade buscada não é a mesma qualidade democrática que resguardamos, trata-se de uma qualidade representada por indicadores positivos estabelecidos por gestores públicos.

bons resultados educacionais. Mesmo porque, com toda extensão territorial e elevada disparidade de renda vigente no Brasil, é demasiadamente necessário padronizar medidas e ações estatais para proporcionar condições de acesso à educação cada vez mais equitativas.

Enquanto instituição social e política<sup>5</sup>, a escola vem sendo submetida a uma sistematização de suas falhas e críticas que descaracteriza seus principais propósitos na formação de cidadãos e a reveste de um discurso hegemônico e seletista. Em contrassenso, esse discurso não condiz com as necessidades das sociedades da incessante busca pela formação do espírito crítico, da consciência, autonomia e da palavra, esta que está cada vez mais ameaçada (COLELLO, 2007).

Assim, salutar que a gestão educacional, que é a referência da gestão do macroambiente na educação, é importante para permear as ações internas direcionadas pela gestão escolar é algo imprescindível quando tratamos de políticas educacionais. Luck (2006a; 2006b) fortalece esse argumento em seus trabalhos e defende que a visão de gestão educacional seja elucidada sobre uma administração pública bem resolvida e que, ao mesmo tempo, seja consolidada em objetivos significativos e pautados em demandas sociais.

A autora ainda destaca que nenhuma ação setorial em si acaba sendo adequada para promover avanços duradouros e consistentes no ensino e, como consequência, acabam promovendo melhorias temporárias que dependem da boa vontade dos envolvidos (LUCK, 2006a). Esse fenômeno citado ocorre pela seguinte motivação:

Isso porque se entende que a gestão educacional estabelece o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer do sistema de ensino e das escolas, **sem que todos os demais esforços e gastos sejam despendidos sem promover os devidos resultados, que, de fato, tem acontecido na educação brasileira.** (LUCK, 2006a, p. 22, grifo nosso)

Conforme o grifo na passagem de Luck, e baseando-se em outros pressupostos já mencionados nesse trabalho, notamos que as ações governamentais vem sustentando um sistema que despense recursos elevados, mas que não vem gerando o efeito esperado por especialistas da educação. Sobre tal questão, Sousa (2014) alerta para a ideia da educação com baixa “qualidade” ser uma encrave dos governos há muitas décadas, e agora vem substituindo o ideal democrático, que foi conquistado recentemente, por um ideal tecnicista, que remenda problemas na educação por meio de políticas unilaterais.

---

<sup>5</sup> Viégas e Angelucci (2006) advogam que as instituições de ensino, ao mesmo tempo que são objetos de acesso público garantido na Constituição Federal de 1988, também exercem um compromisso com a democracia que é definido, em muitas vezes, por decisões de gabinetes públicos. Por concordar com essa linha de raciocínio que consideramos a escola uma instituição social e política, ao mesmo tempo.

Novamente, surge no debate a noção de qualidade difundida com base em evidências que vem sendo extraídas de resultados de avaliações externas. Isso porque a partir do século XX, a disponibilização de dados referentes ao rendimento de ensino nacional passou a sinalizar a gravidade dos problemas educacionais, fato que motivou os governantes a investirem em formas de apresentá-los positivamente (FRANCO; ALVES; BONAMINO, 2007).

Fazer uma análise detalhada da gestão educacional brasileira e sua associação com as políticas para cada governo poderia elucidar outros pontos interessantes para o debate, entretanto, exigiria um tratamento extenso de dados. Aqui, limitamo-nos a considerar os pontos avantajados que foram bases para a consolidação da educação brasileira atual. Mantendo essa linha, ressaltamos que, por ser um país emergente, o Brasil passou por contextos críticos que desestabilizaram a consolidação de um sistema de ensino democrático, com gestores e professores capacitados para lidar com os efeitos das desigualdades.

A percepção de Dias Sobrinho (2003) acerca da relação entre as políticas públicas com as reformas educacionais no século XX elucidam que: se os governos precisassem escolher um tema prioritário dentre o leque de problemas em uma nação, este deveria ser a educação. Isso porque formular políticas públicas educacionais acerca da realidade social é uma forma de incentivar projetos políticos, econômicos, sociais e culturais em uma sociedade (DIAS SOBRINHO, 2003).

Apesar de direcionar esforços da gestão educacional para lidar com as políticas educacionais, e estas atuarem diretamente sobre a educação e a erradicação da pobreza, não é possível afirmar que há um controle dos problemas que ainda se manifestam de forma estrutural na sociedade (DIAS SOBRINHO, 2003). Isso revela que o trabalho do professor não poder ser posto como um ato isolado, ele deve ser pautado por uma compreensão de que o sistema educacional e a comunidade escolar devem atuar em cooperação para a busca de uma democratização de oportunidades que não se findam no acesso ao ensino, mas também na permanência e desenvolvimento integral do aluno no ambiente escolar.

Dias Sobrinho (2003) debruça-se sobre essa problemática e acentua ainda que, mesmo que as políticas educacionais sejam formas de projetar e pensar medidas pontuais e autonômicas, elas dependem de relações concretas e fortalecidas para estabelecerem um compromisso que seja, de fato, bilateral. Clarifica-se nesse ponto da discussão uma relação mútua de dependência também entre a gestão educacional com a gestão escolar, capaz de endossar as ações governamentais com o comprometimento social e cívico de todos os indivíduos envolvidos.

Uma forma de evitar o desperdício de tempo<sup>6</sup>, talento humano e recursos destinados às políticas públicas é por meio de monitorações periódicas (LUCK, 2006a). Monitorar e avaliar as políticas educacionais é necessário e, segundo Palumbo (1998), há quatro razões principais para serem feitas periodicamente, sumariamente, estas são: a) a primeira, para ampliar conhecimento diante das fundamentações teóricas que se fundiram para estruturar a política; b) a segunda motivação é para poder definir formas de poder melhorar essa política; c) a terceira é para alcançar “a revolução silenciosa”, definida por Alice Rivlin (1997)<sup>7</sup>; d) e a quarta para direcionar os políticos nos seus planos de governos que são vendidos à população desde as campanhas para a população.

Para esse estudo, a pretensão é ampliarmos a discussão a respeito da primeira e segunda razão definidas por Palumbo (1998). Assim, poderemos contribuir com uma possível reforma de pensamentos, mencionada por Morin (1999), e gerada por rupturas de paradigmas nas sociedades humanas por meio das proposições epistemológicas que podem surtir de pesquisas científicas, como este trabalho. Portanto, a primeira linha a puxar para desenlaçar as amarras em volta da problemática analisada, as avaliações do Saesp, é a de avaliação de políticas públicas educacionais. Adentrar nesse tema é criar uma base sólida capaz de auxiliar a compreensão do contexto o qual o Saesp está envolvido.

A ideia de avaliar o sistemas de educação iniciou-se há centenas de anos atrás quando monarcas eram pressionados pela população para fazer mudanças nos programas de ensino, como aconteceu na Inglaterra e Irlanda (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004). A partir do século XX, a divisão da soberania política estava se moldando em diferentes formatos pelos países ao redor do mundo, o que explica o fato das demandas sociais passaram a ser centro de discussão em muitos debates políticos, principalmente no que se refere à educação.

Luck (2006a) ressalta que, a partir desse momento, observou-se que a preocupação com a inovação de metodologias mais precisas e pontuais se fortaleceu cada vez mais ao decorrer dos anos. E manteve seu foco principal em computar dados quantitativos que podiam ser coletados por meio dos exames. Isso trouxe o interesse dos governantes públicos de obter um diagnóstico preciso da educação, que poderia direcionar a alocação de recursos, financeiros e não financeiros, para que pudessem, de fato, reformular as políticas educacionais.

---

<sup>6</sup> O desperdício mencionado por Luck (2006a) é voltado para a reprodução de falhas nas políticas educacionais que passam por despercebido e não são devidamente reparadas. A perda se dá no dispêndio de recursos que são utilizados mas não atingem os objetivos, incluindo o tempo, posto que, historicamente, as mudanças na educação levaram tempo para surtir efeitos e já deveríamos estar avançados no processo para colher os frutos de espaços que já identificamos falhas.

<sup>7</sup> Terminologia usada no século XX para transformações que sejam conduzidas por gestores públicos em um processo que a sociedade não perceba todas as ações destinadas a elas.

Quanto a essa tendencialidade no foco dos aspectos quantitativos de avaliação, concordamos com Sander (2005, p. 26), que afirma que “embora as estatísticas educacionais não mostrem nem expliquem tudo, elas podem proporcionar pistas reveladoras”. Por isso, consideramos que uma avaliação externa pode fornecer muito mais que aspectos quantitativos, como explicitado na próxima seção.

### **2.3 Avaliar sob à Perspectiva Educacional**

Para nos orientarmos no campo da avaliação, trataremos nessa seção de aspectos que demonstrem a sua vasta dimensão. Os diferentes modos, objetos e propósitos de uma avaliação são constituídos em torno de fundamentações, paradigmas e modelos de trabalho que são abrangidos por diversos estudiosos na literatura. Bonniol e Vial (1997) apontam que isso se explica pelo fato da avaliação ser uma prática sujeita a modas. Mais especificamente, podemos dizer que trata-se de uma prática que ao longo dos anos sofre rupturas de um modelo para outro, manifestando-se em um ciclo inconstante.

Pensarmos em modelos de avaliação exige que primeiro analisamos a essência da palavra modelo, já que detém de valores conceituais absolutos. Para Bonniol e Vial (1997) modelo é algo entendido como um conjunto de regras para prescrever uma relação de elementos, gerando formas predefinidas de análise. A noção de modelo também é discutida pelos autores frente a noção de paradigma, esta que por sua vez reflete a visão de mundo de um sujeito, baseada em princípios que orientam o seu modo de pensar (BONNIOL; VIAL, 1997). Como conclusão, os autores entendem que ambas ainda não são suficientes para exprimir todas as diferentes formas assumidas por uma avaliação diante das situações de realidade (BONNIOL; VIAL, 1997).

Assim, a palavra modelo pode surtir esse efeito genérico do seu sentido e não permitir uma análise precisa das correntes de avaliação. Por isso, consideramos mais pertinente apresentar 3 concepções de avaliação que irão elucidar uma compreensão sobre sua performance na educação, que são, respectivamente: a avaliação como medida; avaliação como gestão e a avaliação como problemática do sentido (BONNIOL; VIAL, 1997).

Mais especificamente, Bonniol e Vial (1997) consideram a avaliação como medida aquela voltada para priorizar produtos, sob uma ideia de que avaliar é situar em uma escala métrica. Tratando-se das avaliações como gestão, o foco é dado nos procedimentos e gerenciamento das atividades organizacionais para gerar evidências da sua legitimidade de atuação (BONNIOL; VIAL, 1997).

Não menos importante, a avaliação como problemática no sentido se atenta aos processos e desenvolvimento do pensamento complexo, que surge das relações estabelecidas entre um sujeito e um objeto de conhecimento (BONNIOL; VIAL, 1997). Com isso, notamos que essas concepções de avaliações subsidiam variadas possibilidades de visualizar a avaliação sem unificar em uma episteme<sup>8</sup>, em um idealismo ou em um travestimento de certezas.

Ao expressar essa amplitude da avaliação, evidenciamos aqui que, em certos momentos, será inevitável usar os bordões das avaliações para contextualizar as ideias elementares sobre o tema, mas isso não significa que não estamos considerando a sua amplitude de aceção. Ao contrário disso, será apenas uma base para desvencilharmos nos momentos oportunos da referenciação das avaliações externas como modelos, exames ou testes. Assim, entenderemos o que, de fato, equivale como avaliação.

De início, partiremos do pressuposto de Laveault e Allal (2016) de que há uma necessidade de instigar um pensamento crítico nas práticas avaliativas para o exercício e desenvolvimento de um julgamento profissional indispensável no ato de avaliar nesse âmbito educacional. O mencionado julgamento é tratado pela autora como um componente primordial para as avaliações no âmbito da educação não serem invadidas e tomadas por interesses não educacionais (LAVEAULT; ALLAL, 2016).

Assim, levantaremos argumentos pautados pelas obras de Allal (2005; 2010) que elucidam uma compreensão da prática de avaliar e de como são estabelecidos os encaminhamentos necessários para uma avaliação ser bem-sucedida e inferir no processo de aprendizagem. Isso ajuda, inclusive, a pensarmos em possibilidades de superar o senso comum, que muitas vezes persiste, a despeito do que apontam tantos estudos sobre o tema, de que as avaliações externas são instituídas somente para definir a aprovação ou não do ensino público socialmente. Sem considerar a viabilidade de reflexão que um processo avaliativo pode permitir no ensino sobre possíveis acertos, erros, sobre as experiências e as interações (FRANCO, ALVES; BONAMINO, 2007).

Mais especificamente, o processo de julgamento profissional para as avaliações que Laveault e Allal (2016) traz considera a prática reflexiva e o trabalho em equipe, entre a gestão escolar e a gestão educacional, como forma de aumentar a veracidade das informações nesse processo. Garantir um comprometimento compartilhado com os mesmos ideais é o primeiro passo desse caminho, e para as autoras, isso se dá inteiramente por meio da comunicação (LAVEAULT; ALLAL, 2016).

---

<sup>8</sup> Bonniol e Vial (1997) referem-se às concepções de avaliação como três epistemês por se tratar de entendimentos embasados por pressupostos cognitivos que se complementam para o sentido estrito da avaliação.

A profissionalidade de um processo avaliativo é dada aos indivíduos que levam em consideração as competências profissionais para gerar um diagnóstico. Estas competências que envolvem, em sua maior parte, a transparência, o treinamento, a experiência e a problematização dos resultados (LAVEAULT; ALLAL, 2016). No presente trabalho, entenderemos como é feita essa comunicação pela Secretaria do Estado de São Paulo para as escolas, sob os fundamentos extraídos da bibliografia do trabalho. Seria essa comunicação transparente com as intenções predominantes das avaliações externas?

Antes de chegarmos na seção que discutirá esse aspecto, é importante abriremos essa brecha para explicitar que uma avaliação feita na área da educação, ainda que tenha objetivos diferentes, não pode ser feita sem o compromisso de explorar seus dobramentos diversificados (SOUSA, 2014). Para Sousa (2014, p. 411) “ao se enfatizar o produto em detrimento dos processos, bem como, não se considerar, nas análises dos resultados das provas, os contextos de produção e reprodução dos saberes escolares, difunde-se uma noção restrita de qualidade da educação.”

Mais do que trazer à tona o real objetivo da avaliação, é preciso ir até a raiz do problema para compreender a essência genuína do ato de avaliar. Para isso, continuaremos contando com contribuições de Laveault e Allal (2016) para expor a avaliação como um recurso pedagógico que não é só útil, mas também fundamental para auxiliar de forma mútua o educando, o educador e a escola se construírem e construírem também um modo de vida melhor.

Neste intento, Laveault e Allal (2016) trazem que a é a união de intenções para diagnosticar e a tomar decisão que se tornam bases substanciais de um processo avaliativo. A autora ainda aponta uma correlação entre a ação de diagnosticar e decidir sobre algo, em razão de não ser possível fornecer um diagnóstico sem antes tomar um partido, o que, conseqüentemente, trata-se de uma ação decisória. Concomitantemente, não é possível tomar uma decisão sem antes ter uma análise diagnóstica, ainda que prévia, que justifique tal medida. Por isso, o diagnóstico e a decisão são precedentes de qualquer ato de avaliar de forma que não se sobrepõem, já que se manifestam em uma relação de dependência horizontal.

Mergulhando ainda mais afundo, a atribuição de qualidade para diagnosticar é um processo de qualificação categórico que não se dá no vazio. Isso porque é um processo volátil que se estabelece a partir de padrões, critérios de qualidade e percepções individuais que cada indivíduo possui. Por isso, Tyler (1976) considera que os objetos de uma avaliação estão envolvidos por uma tessitura cultural de tudo que é envolvido.

Depois, toma-se uma decisão a respeito da qualificação para dizer se ela é positiva ou negativa. Para Laveault e Allal (2016) isso é algo feito obrigatoriamente e de forma involuntária

quando a avaliação se estende a contextos habituais, como avaliar o conforto de uma cadeira. Portanto, decidir se o assento é satisfatório ou não vai exigir um reconhecimento de fatores como conforto, altura e macieza de acordo com discernimento de cada ser.

Dado o exposto, podemos deduzir que tratar do paradigma de avaliação dispõe de uma necessidade de não esconder as suas inconsistências e riscos de subjetividade existentes. Ainda que existam similaridades de vivências, habilidades e rotinas, notamos que a avaliação de alguém ou alguma coisa é permanentemente subordinada a construção sociocultural particular de cada sujeito e a sua visão de mundo (BONNIOL; VIAL, 1997).

Tratando-se da educação, Perrenoud (1999) ressalta que o âmbito de cultura escolar não corresponde a um todo homogêneo e previsível, portanto, não deve ser colocado como tábuas rasas pelos formuladores de políticas e de sistemas de avaliação. No entanto, desmiuçarmos esses aspectos não necessariamente trata-se de um ato de defesa das tendenciosidades e discriminações que podem atenuar a veracidade do processo, mas de “[...] argumentar em favor de processos avaliativos estritamente conectados com o compromisso formal e político da sociedade de fazer o aluno aprender em condições favoráveis para isso” (DEMO, 2009, p. 3).

Para darmos mais sustentação para essa discussão, é preciso termos uma visão transcendente a respeito dos princípios fundamentais dos processos avaliativos, que vão além das generalizações empíricas que asseveram uma cultura concebida sobre avaliação. Apesar da essência do termo avaliação quando inserido no contexto educacional ser associado em sua quase totalidade a aprendizagem, ele pode ser encadeado à diversas outras ciências para refletir sobre um todo ou algumas particularidades.

Ainda mais que, na estrutura de Estado gestor, há práticas da própria gestão educacional, que também devem ser avaliadas pelo Estado em si e pela sociedade. O que tornam as avaliações como pequenas partes de um processo que busca o ordenamento do sistema educacional, perante aos objetivos estabelecidos (SOUSA, 2014). Manifestamos uma preocupação com os objetivos educacionais no período atual, já que parecem seguir em uma direção contrária da educação democrática, inclusiva e equitativa que valorizamos por entender o papel da educação no desenvolvimento das sociedades humanas.

Cabe reiterar que, ao longo da história, o dinamismo de aprender se constituiu com base nos aspectos econômicos e sociais que preponderaram nas sociedades. Ao ver de Marx, a educação deveria ocupar um papel de formação que promovesse o desenvolvimento intelectual, corporal e científico dos indivíduos, mas que ao mesmo tempo fosse capaz de romper a alienação do produto do trabalho (SILVA, J. 2011).

Nessa mesma direção, a avaliação entra como aliada do ensino para a busca da libertação de um sistema que introduz a educação em instantes consecutivos de crises. Isso porque alavanca uma reflexão, por meio de diagnósticos e decisões baseadas em fatos verídicos que geram perspectivas de melhorias para um sujeito. Luckesi (2000, p. 1) chama atenção para a forma consensual que isso é feito entre um indivíduo consigo mesmo:

[...] O ato de avaliar não é um ato impositivo, mas sim um ato dialógico, amoroso e construtivo. Desse modo, a avaliação é um auxiliar de uma vida melhor, mais rica e mais plena, em qualquer de seus setores, desde que constata, qualifica e orienta possibilidades novas e, certamente, mais adequadas, porque são assentadas nos dados presentes.

Entretanto, Sousa (2014) acentua que a avaliação da aprendizagem vem sendo posta como uma prática tirana, que ameaça, submete e apavora todos que são envolvidos. É possível deduzi que isso se consubstanciou historicamente por conta do domínio sobre conhecimento e a conquista de graus de instrução serem postos como requisitos determinantes de qualidade de vida e oportunidades.

Em suma, a dialética histórico-estrutural acerca da avaliação<sup>9</sup> produziu mudanças fundamentais para definir um compromisso político com a educação e com as formas tangíveis de se avaliar aspectos da sua atuação prática. Com a intenção de peneirar a amplitude do tópico estudado para definir bases teóricas que o presente estudo carece, a discussão nessa seção não só trará profundidade para uma análise semântica da ação de avaliar, mas sim uma reflexão a respeito de uma lógica dedutiva que expõe as principais motivações de uma avaliação.

Cumpramos estabelecer aqui a complexidade<sup>10</sup> do ato de avaliar estudantes e como isso acontece. Ainda mais que, usualmente, as inúmeras avaliações ao longo de nossa formação no ensino básico ou superior ocorrem de forma tão natural e já planejada que, em muitas vezes, não nos questionamos sobre o verdadeiro sentido daquele método utilizado e quais são os objetivos buscados com o processo avaliativo.

Para Laveault e Allal (2016, p. 14, tradução nossa) “[...] o espírito com que uma avaliação é realizada é parte de um processo que leva em consideração a complexidade de

<sup>9</sup> A dialética refere-se as duas forças compulsas que incidiram sobre a avaliação educacional ao longo da sua história, capazes de gerar, ao ver de cientistas do fenômeno como Allal (2010), uma dialética entre seus princípios teóricos. A força do viés educacional e a força do viés mercadológico definiram as formas das avaliações contemporâneas e continuarão as definindo devido aos apelos utópicos que os seus princípios carregam com si. <sup>1</sup>

<sup>10</sup> Considerando a complexidade fundamentada nas obras de Morin (1999; 2000) como algo que envolve aspectos individuais que se tornam interdependentes quando compõem o todo. Os tais aspectos podem ser: econômicos, sociais, mitológicos, sociológico, afetivo e psicológico. Na educação, o autor defende a complexidade existente na educação argumentando com a variedade de fatores envolvidos que impregnam uma heterogeneidade, como a variedade cultural, de estratos econômicos, de pensamento e de emoções, por exemplo.

avaliação de competências”. Por isso, a ideia de que uma avaliação deve ser discutida e contestada deve prevalecer ao decorrer da prática avaliativa, uma vez que, ao se propor avaliar habilidades, deve-se estar ciente que é um processo complexo que exige informações de variadas situações (LAVEAULT; ALLAL, 2016).

Reforçamos a ideia de que a complexidade e a motivação do processo avaliativo vêm do propósito de romper limites singulares de indivíduos dos seus entendimentos teóricos conservadores sobre a sociedade. Nesse sentido diagnóstico, de rever processos e estabelecer novas formas para alcançar o aprendizado, a avaliação tem um fundamento positivo e torna-se um combustível da educação. No entanto, para que a avaliação se manifeste como um mecanismo de transformação humana, e como efeito, também de transformação social, é preciso que seu caráter imposto por governantes, no âmbito da política de avaliação, não anule os seus sujeitos diretos desse processo.

O argumento exposto fomenta a discussão acerca do papel formador da educação muito discutido por Gadotti (2003) e Freire (1981; 2001), que ressalta o fato da prática educativa ser algo que nunca pode ser neutro, devendo manter a sua politicidade. Este fato desperta a responsabilidade dos educadores diante do papel formador que exercem, que agrega conhecimentos que transpassam as paredes das instituições de ensino. A partir dessa responsabilidade conjunta entre os profissionais de ensino, deveria ser priorizado a criação nos indivíduos uma das características mais proeminentes do pensamento filosófico: a criticidade (GHIRALDELLI JUNIOR, 1990).

Mas, diante de uma estrutura precária de condições de trabalho e até mesmo sujeito a uma opressão ideológica, o educador acaba sendo posicionado como principal encarregado de atingir o ponto alto da avaliação: um bom algarismo que represente o resultado de seu trabalho. Sendo fixado como herói ou vilão desse processo, não é o professor o único implicado, por isso, não deveria carregar o fardo de sucesso ou fracasso por si só (CHARLOT, 2008).

Charlot (2008) associa a culpabilização do professor às exigências predominantes de eficácia e qualidade da produção social quando tratamos de educação. Ao colocar o educador nesse fardo, colocamos ele a beira de uma desestabilização aguda, devido às constantes exigências da gestão educacional, dos pais e da opinião pública, que comprometem sua imagem profissional e sua motivação pessoal. Em situações agravadas, pode ser inclusive um fator que conduz a um adoecimento físico ou mental.

No entanto, deduzimos que a culpabilização em um processo avaliativo não deve ser imposta de forma que se soluciona os problemas educacionais, até porque não deve-se buscar meios de terceirizar a responsabilidade da melhoria do ensino, que deveria ser socialmente

compartilhada. Ao pregar o professor como causador elementar dos resultados de uma avaliação, os sistemas desconsideram o fato de que o planejamento estratégico da educação não deve se findar só no ato de avaliar, mas sim envolver todo o resto. Por isso, é preciso enxergarmos a avaliação como um processo que ainda vai se integrar a outros pilares da do processo de ensino e aprendizagem.

Desde o início da história as práticas humanas apresentam, indubitavelmente, suscetíveis à avaliação pelo seu sucesso ou seu fracasso. Nas instituições de ensino, o sentido ético do ato de avaliar é buscar constantemente a autocritica e o autoconhecimento em todos os envolvidos no processo educativo (LOCH, 2000). Já para Morin (2000) o processo de avaliação deve nos levar a aprender sobre a compreensão e a ética das condições humanas em que, qualquer que seja o conhecimento, ele está sempre sujeito ao erro ou equívocos. Portanto, avaliar, nessa perspectiva, “[...] é comprometer-se com o futuro e com a transformação, a partir do conhecimento da realidade [...]” (NASCIMENTO, SOUZA, 2013, p.155).

Por isso, é preciso concebermos a ideia de que na conjuntura educacional isso não deve ser diferente. Ainda sob o amparo teórico de Sousa (2014;2018) e Laveault e Allal (2016), defendemos um prisma que não minimiza a avaliação perante o entendimento teórico conservador da sociedade, esse que estabeleceu um modelo de avaliações classificatório e que desmoraliza a subjetividade intrínseca à personalidade humano-social dos sujeitos. Dessa forma, consideramos a dimensão positiva e assertiva das avaliações, no que tange a sua utilidade durante o processo de aprendizagem, mas não pactuamos com os sistemas avaliativos que desconceituam a prática de avaliar no âmbito educacional.

Resta nos questionarmos se o termo utilizado para rotular o processo seria mesmo avaliação, uma vez que, na prática, ele se revela como uma examinação calculista de pontos padronizados a serem olhados, semelhantes à ótica de avaliação do trabalhador empregue pela economia clássica. Luckesi (2000, p. 1) diferencia a avaliação da examinação com palavras certas, quando diz que:

A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica, e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam.

Para Sousa (2018), ainda que em contextos educacionais o termo exame seja utilizado para representar uma avaliação que subsidia uma decisão como o progresso de um aluno para o próximo ciclo ou nível, é um conceito trazido dos ambientes organizacionais que avalia

habilidades de forma rasa para conceder uma vaga, promover ou conceder um benefício individual. Isso denota um ponto fundamental do processo avaliativo, que é o viés participativo da avaliação.

Considerar como avaliação um processo similar a um exame organizacional, que sobrecarrega o professor e não envolve os seus sujeitos diretos na constatação de diagnósticos, é algo que caminha em direção contrária às doutrinas educacionais. Das diversas formas de avaliar que se fazem presentes no contexto escolar, somente avaliações expressivas da realidade e com incumbência participativa poderiam minimizar esses aspectos contraproducentes (BASSETTO; LEMES, 2013).

Outros instrumentos de medida para obter um parecer do aprendizado são confundidos com a avaliação, como os termos provas e testes. Segundo Sousa (2014), a palavra prova detém uma carga semântica pesada que não faz sentido nenhum na aprendizagem, remetendo-se a necessidade de colocar um indivíduo em uma situação difícil para provar alguma coisa a alguém. E o termo teste aponta para um instrumento de medida momentâneo, que verifica sob diversos ângulos em um único momento, o que não prova nada sobre um processo de aprendizagem em que deve ser considerado diversos momentos, indícios e avanços dos alunos.

Segundo Sousa (2014) avaliações, como o Saesp, têm como finalidade servir como crítica de um percurso de ações feito no processo de ensino-aprendizagem para poder coletar dados que sejam capazes de redimensionar ações específicas de professores, estudantes, gestores escolares e gestores educacionais. Logo, a avaliação se exterioriza como algo que não só considera o todo que o cerca, mas que necessita envolver o todo para desempenhar o seu propósito.

O processo de avaliação preocupado com as etapas do processo de aprendizagem, intitulado como avaliação formativa, se desenvolveu pela lógica à posteriori (PERRENOUD, 1999), isto é, testes aplicados após uma sequência de ensino. Com os resultados, é possível reparar as dificuldades de aprendizagem constatadas, por meio da proposição de atividades remediativas, para alcançar os objetivos educacionais (ALLAL; LOPEZ, 2005).

Compartilhando, portanto, da ideia de que a intervenção da avaliação pode fortalecer o engajamento dos alunos e dos professores no apoio do aprendizado, entendemos também que se faz necessário mencionar a teoria de regulamentação das avaliações de aprendizagem descrita por Allal (2010) sobre as avaliações formativas. Essa teoria, segundo a autora, sugere a apreciação dos mecanismos cognitivos, sociais e motivacionais regentes do comportamento humano e do desenvolvimento do aprendizado. Ao adentrar nas especificidades substanciais da teoria, nos deparamos com quatro processos principais, mais especificamente, “[...] a

regulamentação, que envolve o estabelecimento de metas, o monitoramento do progresso em direção à meta, a interpretação do feedback derivado do monitoramento e o ajuste de ações direcionadas a objetivos e/ou da definição do objetivo em si (ALLAL, 2010, p. 349).

Em suma, podemos dizer que o estudante passa por um processo de regulação quando sua avaliação pelo professor avaliador interage com vários mecanismos do ambiente que o cerca na esfera educacional. Sendo assim, é possível dizer que fatores, internos, externos, previsíveis e não previsíveis, estão suscetíveis a influenciar na aquisição do conhecimento, e isso deve ser considerado ao praticar o ato de avaliar. A auto-regulação, por meio da auto-avaliação, também é possível ao ver de Allal e Lopez (2005), entretanto não elimina o papel do professor na estrutura oficial de avaliação escolar.

No mais, o processo de avaliação percorre ao encontro dos objetivos educacionais quando não desconsidera situações do processo de aprendizado que estão além do momento avaliativo. Mais especificamente, tratam-se de situações rotineiras que envolvem a aprendizagem e podem dizer muito sobre o progresso dos alunos, como por exemplo, observações e acompanhamento diário de pequenos avanços (PERRENOUD, 1999).

Cabe reiterar que para discutir sobre o conceito de avaliar no campo da educação é necessário fazer uma desconstrução lógica do seu uso como um mecanismo de produzir conteúdo quantitativo e de heteronomia. Afinal, na educação não se lidam com robôs que têm comportamentos padronizados. Sobre isso Tyler (1976, p. 108) ressalta: “deixemos bem claro que, para a maioria dos propósitos, a apreciação do comportamento humano deve ser analítica, e não constituir num simples sumário de scores [...]”.

Entretanto, segundo Hadji (2001), a cultura avaliativa moderna faz com que muitos professores vejam as avaliações mais como um peso ou como desperdício de tempo do que como uma ferramenta eficaz de controle. Isso porque o processo avaliativo tomou um caminho que rotula, classifica, exclui estudantes e professores como incompetentes, além de tornar-se um fardo para famílias e funcionários das instituições de ensino, com suposição de serem incapazes de realizar os processos necessários para obter bons resultados (ESTEBAN, 2005).

O verdadeiro papel da avaliação educacional passa longe de ter como finalidade precípua ser algo para somente para classificar o rendimento do aluno, do professor ou dos envolvidos, é uma forma de identificar até que ponto os objetivos educacionais traçados estão sendo atingidos (TYLER, 1976). Além de propiciar uma experiência de reflexão sobre os atos de ensinar e aprender, em uma espécie de trabalho que permite identificar e ampliar permanentemente os conhecimentos sobre o individual e o coletivo (ESTEBAN, 2005).

Tampouco pode-se dizer que a avaliação é ineficiente para produzir conteúdo estatístico. O problema em questão não é esse, o problema é perder a essência dos processos em prol do exagero de conteúdos quantitativos e vícios do objetivismo, que podem resultar em um qualitativismo abstrato (DIAS SOBRINHO, 2003). Além de ser muito mais vantajoso atentar para as incompreensões do que buscar conhecer aquilo que já é conveniente, portanto, com a devida interpretação, abre-se espaço para adentrar em um progresso de conhecimento que não seria capaz de visualizar sem uma avaliação e sem uma pós avaliação íntegra e participativa (ALLAL, 2010).

Nesse percurso argumentativo do estudo, faz-se presumível que o processo de aprendizagem apresenta um leque de possibilidades para utilizar uma avaliação de forma que permitam esboçar a realidade educacional. Destacamos o viés da avaliação formativa, apresentado neste trabalho na página 34 sob a teoria de Allal e Lopez (2005), que busca fornecer informações importantes para professores e alunos sobre o aprendizado. E cabe destacar também o viés de avaliação que visa coletar dados quantitativos, mencionado por Esteban (2005) na página 36. Diante dessa dualidade de intenções, logo, notamos que as avaliações educacionais são sustentadas por propósitos diferentes que visam diagnosticar a realidade educacional.

Autores como Tyler (1976), Hadji (2001), Dias Sobrinho (2003) e Harlen e Gardner (2010) discursam sobre essa lógica que distingue as avaliações justamente pelos seus propósitos serem capazes de responder a questão de “para quê fazer essa avaliação?” ao invés de “como será feita” ou “quando”. Tyler (1976) as denomina como avaliações formativas e avaliação somativa, esta que usamos para denominar as avaliações que se enquadram na súmula discutida de coletar dados quantitativos. Dessa forma, uma informação coletada do mesmo modo pode ser usada sob o aspecto formativo, se for para apoiar o ensino e a aprendizagem, ou somativo, se buscar o registro e repasse de dados (HARLEN, 2005).

Hadji (2001) defende que a forma mais adequada de se fazer uma avaliação na conjuntura educacional é fazer uma regulação da aprendizagem considerando os fatores que podem estar envolvidos. Além disso, o autor ressalta que existam alguns critérios das condições externas que podem articular as avaliações, tais como: precedentes da informação, conhecidas por avaliação prognósticas; posteriores a formação, denominadas cumulativas; e centrais à formação, chamadas de processuais (HADJI, 2001).

Tomando como referência o trabalho de Perrenoud (1999), consideramos que a subjetividade de alguém avaliar o grau de aquisição de competências e conhecimentos de outros sujeitos deve ser sustentada por fundamentações que vão além de uma apreciação meramente

subjetiva, dando forças para o nascimento de uma sociologia da avaliação. Para o autor essa sociologia trata-se de algo que deve ir ao contrário da medida que fixa em patamares aqueles que têm êxito e aqueles que têm fracasso (PERRENOUD, 1999).

A sociologia da avaliação debatida por Perrenoud (1999) também é sustentada pela busca de critérios de julgamentos em uma avaliação e definição de rubricas sob medida para cada objetivo de aprendizagem. Tal concepção é determinante de uma outra classificação importante das teorias existentes sobre avaliação, chamada por Scriven (1991) como avaliação criterial e normativa. Surgido por volta de 1960, os novos conceitos de norma e critério apareceram nos estudos sobre avaliações criando uma nova perspectiva para o avaliador se orientar (LOCH, 2000).

Para Scriven (1991) quando nos referimos às avaliações criteriosais devemos projetar critérios que servirão como indicadores de sucesso ou de mérito dos alunos. Já tratando-se de avaliações normativas, o que deve ser levado em conta são as normas comuns definidas, como a comparação de desempenho entre alunos de um mesmo nível escolar (SCRIVEN, 1991).

Conforme apresentado, o papel legítimo da avaliação no âmbito na educação é incessantemente buscar contribuir de forma mútua com o aluno e com o professor no processo de aprendizado. Hadji (2001) ressalta que há uma certa autonomia institucional para os professores de planejarem as suas avaliações conforme suas concepções pedagógicas e com a realidade do contexto. Entretanto, Sousa (2014) destaca uma insatisfação em relação a essa autonomia que os professores possuem, quando os resultados de avaliações de rendimento de ensino não são como o esperado. Já que é entendido por gestores públicos que essa autonomia não é competente para garantir a “qualidade” da educação esperada (SOUSA, 2014).

Sobre essa questão, Allal e Lopez (2005) dizem que, ao propor uma avaliação, deve-se fazer a ela uma pergunta retórica para saber se, de fato, ela consegue nesse formato e condições que está sendo aplicada, fornecer meios para apoiar e para melhorar a aprendizagem dos alunos, independente do conteúdo avaliado. As autoras reforçam que o processo avaliativo não é algo que se pode padronizar e que não contempla uma fórmula secreta. Ele é propício para apoiar o aprendizado por via de diversos meios e circunstâncias, e é essa não definição de tipo ideal de avaliação a ser replicado é que sustenta a atribuição substancial de avaliar (ALLAL; LOPEZ, 2005).

Bauer (2006), no entanto, ainda as classifica as formas de avaliar em três categorias coerentes: 1) a primeira, se enquadram as já mencionadas avaliações por propósito, compostas pela formativa e somativa; 2) a segunda, contém as avaliações por momento de aplicação,

formadas pelas prognósticas, processuais e cumulativas; 3) e a terceira, é a categoria determinada por referencial de análise, em que contempla as avaliações normativas e criteriosais.

Procedendo a partir dessa alegação, de que não existe um só jeito de se avaliar e que cada avaliação deve fornecer informações capazes de auxiliar na melhoria do aprendizado, tanto para orientar o trabalho docente como para orientar os gestores da educação, torna-se nítido a grande necessidade de investir em avaliações que orientem o trabalho docente. Cabe salientar que não há uma pretensão de cobrir e analisar meticulosamente os aspectos de todas as classificações da avaliação, tópico que é muito debatido entre especialistas da área (ALLAL, 2010; BAUER, 2006; HOFFMANN, 1993; SCRIVEN, 1991; SOUSA, 2014). A nossa incursão ateu-se para elucidar a ampla dimensionalidade que cerca o ato de avaliar, apenas para subsidiar a compreensão do Saesp nesse contexto.

A avaliação no contexto escolar tomou um rumo expansível e passou a estar presente em todas as etapas da educação, sendo aplicada de distintas formas em diferentes condições, tornando-se vital para as práticas educacionais (ALLAL; LOPEZ, 2005). Desde o século XX, profissionais, como professores, pesquisadores, formuladores de políticas públicas e líderes escolares, passaram a discutir avaliações em larga escala para serem implementadas em diversas fases de aprendizado dos alunos, a fim de fornecer uma série de dados úteis para conduzir as ações governamentais, assuntos que serão mais explorados na próxima subseção.

#### **2.4 Reflexões sobre a Cultura Avaliativa Preponderante**

Amparado por argumentos filosóficos, como os disseminados por Foucault e Rousseau, é importante, nesse ponto do debate, evidenciarmos a concepção de que tudo que nos cerca é um ato político que repercute na sociedade. E reiterarmos a convicção de que as decisões políticas são determinantes nas áreas sociais e econômicas de uma nação (PESTAÑA, 2011).

Com foco na área da educação, nesta subseção da pesquisa, discutiremos aspectos sobre o inegável papel político existente acerca das avaliações externas que vem sobressaindo outros papéis, de modo a observar como ecoam suas análises e seus desdobramentos nas instituições de ensino e na sociedade.

Inicialmente, consideramos alguns dos principais tópicos que compõem o debate teórico sobre o uso dos sistemas de avaliações na conjuntura educacional brasileira. Assim, por meio de argumentos racionais, tornou-se possível traçar, um caminho de elementos significativos sobre a temática. Os argumentos levantados nesse caminho foram fundamentais para sustentar

os demais pontos do trabalho e apartar possíveis equívocos, quando encontrados os dados que evidenciam como funciona a práxis das avaliações Saesp.

Sendo assim, com relação às formas de avaliação de rendimento do ensino, somente a partir dos anos 90 do século XX que o tema começou a ter ascensão no Brasil com um implemento mais pontual de exames avaliativos em todo país. Para Dias Sobrinho (2003) a necessidade de ações que se manifestassem em consonância com o âmbito social entrou em contraste com o conservadorismo, que predominava na área de educação. Ainda assim, foi um período de transformação da gestão educacional.

Ao mesmo tempo em que se consolidavam novas concepções sobre a avaliação no país, fundamentadas pelo modelo progressista, a educação fazia um processo de evolução em conjunto com professores, alunos e sociedade. No entanto, segundo Goldemberg (1993), a herança histórica do Brasil faz com ele apresente características típicas de países em desenvolvimento, como desnivelamento na distribuição de renda e deficiências no sistema educacional. A abolição tardia da escravidão e a lentidão em incrementar os processos industriais no país também são fatores que colocaram a educação em um espaço em que não é vista como instrumento essencial de melhoria de vida.

Para Demo (2007) ascendência do capitalismo, que se deu pós-revolução industrial nos séculos XVIII e XIX, ocasionou a exacerbação da desigualdade em muitos países, como o Brasil, cabendo ao escalamento de posse de bens e de meios de produção definir arduamente as expectativas e propósitos das sociedades. Concomitantemente, o crescimento intensivo da indústria, além dos novos serviços que se assomaram a partir da revolução industrial, geraram novos postos de trabalhos. Estes postos ofereciam grandes oportunidades e possibilidades de ascensão, mas exigiam trabalhadores qualificados<sup>11</sup>, o que gerou grandes pautas de discussões entre gestores públicos educacionais (RAMOS; REIS, 1997).

O uso da educação para se qualificar revelou-se significativo, em termos de enriquecimento e melhores condições de vida. Alguns estudos sobre a escolaridade dos trabalhadores no século XX foram capazes de evidenciar essa presunção na prática. Ramos e Reis (1997) constataram que, em meados de 1990, trabalhadores com pelo menos 8 anos de

---

<sup>11</sup> Apesar de ter ciência de que a qualificação do trabalhador para desenvolver atividades em um ato laboral, seja ele formalizado ou informalizado, é um quesito livre para ser definido pela própria contratante, uma pessoa jurídica ou mesmo física, apoiamos a perspectiva central da qualificação de um indivíduo ser associada às competências que exercitamos em instituições de ensino, defendida por Deluiz (1996, p.2) quando diz que a “[...] qualificação real do trabalhador, compreendida como um conjunto de competências e habilidades, saberes e conhecimentos, provêm de várias instâncias, tais como, da formação geral (conhecimento científico), da formação profissional (conhecimento técnico) e da experiência de trabalho e social (qualificações tácitas).”

estudos do ciclo básico da educação tinham cerca de 35% de chance de ganhar de três até cinco salários mínimos no mercado de trabalho brasileiro.

Cabe ressaltar que é impossível ignorar os aspectos socioeconômicos da época que poderiam estar envolvidos e, conseqüentemente, atuarem como variáveis determinantes desse índice. No entanto, a pesquisa mencionada corrobora a potencialidade da educação, acessível e de qualidade, como um papel determinante na projeção de um país composto por indivíduos capazes de se reconhecerem como sujeitos históricos, que usufruem de seus direitos e cumprem com seus deveres.

Já com a obra de Previtali e Fagiani (2017), notamos que a circunstância de desemprego, que qualquer sujeito pode estar suscetível a ser enquadrado, atinge em minoria os indivíduos portadores de diplomas do ensino superior. Tal questão evidencia a importância social do ensino continuado, e não encerrado após a formação básica. Enquanto isso, a classe trabalhadora que não detém uma formação especializada é limitada por características do próprio mercado de trabalho, que se apresenta exigente e dinâmico com as mudanças constantes e vinculadas com o domínio de novas tecnologias (PREVITALI; FAGIANI, 2017).

A incitação das classes baixas ao ensino técnico de nível médio é uma medida que exemplifica o interesse em desvencilhar o papel estatal de fornecer uma educação democrática, que proporciona conhecimento prático da profissão, mas ainda resguarda espaço para o aproveitamento teórico. Mantem-se a lógica de que a formação no ensino superior por cerca de cinco anos pode ser substituída por um ensino técnico, casado à formação básica, que já atende às exigências organizacionais para execução de tarefas sistematizadas. Assim, a preparação profissional dos indivíduos com baixa renda e pouca formação se expressa cada vez mais de forma imatura, concentrada no utilitarismo e preenchimento de vácuos do mercado de trabalho (FAGIANI; PREVITALI, 2014).

Cabe frisarmos que promoção do ensino, seja do ensino básico, técnico ou superior, detém de uma importância análoga e elementar. Por isso, não podemos desconsiderar a evidente precarização do direito difuso à educação emanada por ações governamentais, que se concentram em cortes de gastos e na conformidade de fornecer uma educação básica que já prepara um indivíduo para a vida pessoal e profissional.

A educação passou por grandes reformas no sentido de buscar a democratização do acesso por meio de políticas públicas, projetos e programas governamentais. Durante a intensificação do modelo econômico do capital, o filósofo e educador, Paulo Freire, dedicou-se para investigar as formas as quais a educação poderia inferir na promoção de um Estado democrático e na promoção do desenvolvimento econômico do país. Freire, por sua vez, passou

a defender em seus trabalhos (1982; 2001b; 2011) a necessidade de conscientizar sobre a função social do ensino diante da luta de classes. Com o sentido de mostrar como a educação pode ser uma prática emancipatória.

A questão do ensino e da emancipação de indivíduos são inteiramente associadas a partir do momento que consideramos que preparar alguém para o mercado de trabalho também requer preparar alguém capacitado para fazer suas próprias escolhas e definir a sua própria história de vida. Isso porque o conceito de trabalho ultrapassa as barreiras dos limites de emprego assalariado. E é por meio da educação que se deve induzir os alunos a um processo de humanização que, além de conhecimentos técnicos, conta com exercícios de habilidades humanas e cognitivas (FREIRE, 2011).

O processo de aprendizagem não se limita a capacidade fisiológica do sistema nervoso de armazenar informações novas a todo momento. Freire (1996) consagra essa concepção ao trazer reflexões sobre considerar o lado emocional e a identidade cultural de cada ser no trabalho pedagógico. Quanto a isso, não é só significativo para o uso de uma prática educativa-crítica, mas trata-se da tarefa mais importante a ser feita, já que a relação do educando com outros estudantes e do educador com todos é um processo reflexivo em que eles ensaiam a experiência profunda de assumir-se (FREIRE, 2011).

Mais especificamente, esse ato de assunção e reconhecimento é algo que envolve , principalmente, “[...] assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. (FREIRE, 1996, p.22)”. Nesse sentido, construir esse caminho de solidariedade social e política é uma forma direta de trabalhar em favor da educação democrática, por meio de um movimento dinâmico e dialogal.

Por conta disso, Freire (1981) classifica o trabalho do professor como uma atividade que exige constante avaliação para conseguir driblar esse processo. Ademais, salienta que isso não pode se exteriorizar como uma inspeção. Isso porque a avaliação nesse sentido é política e pedagógica, e envolve problematizar a sua própria ação para se emparelhar com as bases populares (FREIRE, 1981).

Deduzimos, portanto, que, assim como o professor, a avaliação do trabalho de gestores e demais funcionários precisam manter esse caráter humanístico. E não se manifestarem sob uma concepção de obrigatoriedade e cumprimento de exigências governamentais. Isso porque estamos considerando que, ao mesmo tempo que a avaliação é um produto, ela pode ser um projeto político. Político porque constrói um movimento coletivo e também democrático em que todos participam, se esforçam, discutem e executam.

Para Freire (2001; 2011) quanto mais burocrática for a equipe gestora, do ponto de vista administrativo e mental, mais estreita, inspetora e rasa serão as avaliações. Contudo, se a comunidade escolar trabalhar em sincronia, for antidogmática, aberta e disponível para criatividade, a avaliação será posta em um sentido formativo. Assim, a relação política entre a avaliação e a sociedade se dá no reconhecimento de um compromisso público para oferecer educação para todos.

Dessa forma, podemos dizer que deveria ser interesse estatal que as escolas tivessem o compromisso de formar indivíduos que saibam cumprir responsabilidades, conviver em sociedade, argumentar para se defender, resolver problemas e ser críticos. Hoffmann (1993) garante que a avaliação é um ponto primordial para que a função social da escola se efetive. Ainda mais quando essa avaliação assegura uma essência formativa, pois, assim se torna capaz de encaminhar os alunos, por meio de reflexividade, para uma realidade que não os privam da capacidade de ser crítico e compreender o ambiente que o cerca (DEMO, 2005).

Nesse escopo, Dias Sobrinho (2003) relaciona a avaliação como uma ferramenta fundamental na estruturação e implementação de reformas educacionais. O autor complementa que, apesar de ser uma ferramenta usada pelo poder público no campo de gestão, os resultados de uma avaliação podem incidir mudanças sobre diversas esferas educacionais, tais como: currículo escolar, didática de docentes, gestão, práticas de formação e configurações do sistema educativo.

A avaliação de rendimento de ensino, então, surge com um semblante holístico, em que, ao mesmo tempo que pode coletar dados que puderem direcionar o trabalho de governantes, pode servir como instrumento diagnóstico de desempenho para os alunos. Indo ainda mais além, ela também tem potencial para ocupar um espaço que evidencie o avanço no processo de aprendizagem, de forma que direcione o trabalho do professor.

Coelho (2008) aponta que as primeiras práticas das avaliações de rendimento de ensino no Brasil já se mostraram distante desse desígnio científico-social. Isso porque elas se apoiavam em ideais inspirados em aspectos mercadológicos, como o de “escola eficaz”<sup>12</sup>, em que o objetivo é direcionado para mensurar dados quantitativos que possibilitem fazer uma prestação de contas de bons resultados à sociedade (COELHO, 2008).

---

<sup>12</sup> Abordagem discutida por muitos autores, como Fletcher e Castro (1993), Thuler (1998) e Franco (2005) que, em síntese, defende que o desempenho positivo dos alunos deve ser o foco principal dos profissionais de ensino e demais envolvidos no processo de aprendizagem escolar, usufruindo de características que garantem a eficiência e eficácia do ensino.

Assim, o interesse subjacente às avaliações passou a ser ligado à qualidade dos serviços educacionais, suprimidos pela necessidade de gerir, convenientemente, os recursos públicos destinados à educação. O que torna evidente a preocupação excessiva com os resultados de desempenho obtidos pelas avaliações e apresentados em formas de indicadores (BAUER, 2012).

Com isso, é perceptível que, ao priorizar esse formato de avaliação, o ato de avaliar perde o seu eixo de avaliação formativa e passa a compor paradigmas positivistas e de tecnicismo. Trompieri Filho (2007) realizou um estudo sobre os aspectos positivistas que incidem sobre as avaliações externas e conferem peso significativo para as quantificações excessivas. O autor justifica que, em decorrência desse formato, os exames tendem a serem vistos com rejeição pelos alunos e como forma ineficiente de contribuir com o processo de aprendizagem para os professores (TROMPIERI FILHO, 2007).

Dias Sobrinho (2000) salienta que, ao propor fazer uma avaliação do ensino, os gestores públicos devem aproveitar os dados coletados para servir como instrumento de orientação pedagógica à docentes e discentes. E que isso não exclui o papel político das avaliações de apresentar índices educacionais e atender aos interesses da economia pública, já que podem muito bem se combinar a forma de controle de Estado com a formação de cidadãos críticos e capacitados para um trabalho (DIAS SOBRINHO, 2000). O que não deve ocorrer, são processos que, na prática, percam a essência formativa de uma avaliação de ensino (ALLAL 1994; HADJI, 2001).

Almeida (2011) ressaltam que, em muitas pautas de discussões de prioridades, as políticas públicas educacionais ocupam um lugar de extrema importância nos planejamentos de Estado, já que por meio delas que é possível interligar pontos de desenvolvimento socioeconômico com pontos de construção de cidadania. No mais, nesta altura da discussão é necessário frisar que a educação brasileira se constituiu nos resquícios das constantes falhas de gestão nas últimas décadas. Para Madeiros (2010) essas falhas são associadas aos fatores do federalismo fiscal brasileiro e à distribuição de sobrecargas para as três esferas – união, estados e municípios.

Para Bauer (2006), o Estado neoliberal, no qual o gerencialismo é a forma específica de gestão, mostrar-se interessado na racionalização dos recursos públicos destinados à educação, faz como que ele passe a promover diretrizes de qualidade que permitem descentralizar algumas questões educacionais para que pudessem ser gerenciadas também pelos estados e municípios.

Diante dos esclarecimentos feitos até o momento, é possível visualizar um caminho de evolução para as avaliações externas no Brasil a partir da década de 1990. Notamos que houve uma percepção de educadores e pesquisadores diante da necessidade de implantar uma cultura avaliativa que pudesse agir como uma ferramenta eficiente de gestão mas que também gerasse efeitos no aprendizado.

A hipótese de que as decisões sobre os processos avaliativos são tendenciadas a quantificar o aprendizado para melhorar o status público não é algo recente que ecoa no debate político-educacional. No fim do século XX, Sousa (1997) já criticava o processo meramente técnico utilizado nas avaliações externas que, apesar de apresentarem um discurso coeso de avaliação educacional, na prática, eram banalizadas operando como uma verificação do aprendizado e não como uma avaliação da aprendizagem em si. Pinto (2011) contemplou a mesma opinião em seu estudo e não enxergava os exames como uma avaliação embasada em aspectos formativos.

Torna-se, então, relevante a discussão dos principais elementos que os modelos de avaliações têm priorizado e que ocasionam efeitos negativos no ensino, já que, em muitas vezes, são modelos que se abstém da heterogeneidade das escolas. Consequentemente, esses modelos também se abstém das especificidades individuais dos alunos, em prol dos resultados visados pelas autoridades públicas.

Para Cunha (2016) em uma interpretação mais profunda, pode-se dizer que o trabalho docente sofre alterações negativas a partir do momento em que os componentes curriculares deixam de ser abordados com o foco em atender às necessidades dos alunos de uma escola e passam a ser discutidos de forma generalizada. Com um sentido de somente treiná-los para gerar bom desempenho nas avaliações.

Chaluh (2009) afirma que desconsiderar as necessidades individuais dos alunos pode acarretar impedimentos no desenvolvimento do aprendizado. Como efeito, não trará a melhoria no desempenho nas avaliações que é visada pelo Estado. Segundo Brunner (2008) a responsabilização do Estado sobre o caminho que as avaliações tomaram é dada pelas relações estabelecidas por ele com sistemas e nichos da sociedade que se preocupam com a educação somente para sustentar o mercado econômico.

Thurler (1998) afirma que essas relações estão muito longe de serem cessadas. Sendo assim, há uma tendência de crescimento do viés mercadológico para depreciar cada vez mais o viés educacional. Ao invés de considerar as contribuições de professores e especialistas em educação, estão dando voz aos gestores, auditores e especialistas em economia e comunicação para estruturar o planejamento estratégico da educação nacional.

Isso também não significa que os processos avaliativos permanecerão sempre os mesmos. Ao considerar a situação da educação no país de um ponto de vista amplo, é evidente que, houve avanços ao decorrer dos anos, mas que a promoção de uma educação democratizada ainda depende de modificações na organização e orientação de ações, pois ainda há falhas que comprometem os bons resultados educacionais (LUCK, 2013).

A Lei nº 9.394 de 1996, é terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) já promulgada no Brasil e resguarda como direito o acesso à Educação Básica aos cidadãos. Apesar da existência da LDB e de apoios financeiros, como a garantia do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), é fato que a educação ainda não é democratizada e nem mesmo acessível para os brasileiros e minorias no país, tais como, imigrantes, indígenas, pessoas com deficiências físicas ou mentais e residentes em ambientes rurais com escassez de recursos básicos. Como consequência disso, os resultados educacionais tampouco são positivos e conjugados com uma educação de qualidade (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012; ALVES, SOARES, 2013).

No Censo Escolar de Educação Básica de 2017, publicado em 2018 pelo Ministério da Educação (MEC), dados obtidos por meio da avaliação feita pelo Saeb constataram resultados críticos no Ideb. Os dados mostravam avanços pouco significativos no ensino fundamental e uma situação mais alarmante ainda no ensino médio. Desde 2013 não bateu-se a meta baixíssima estipulada. Para entender a gravidade da situação, de acordo com o estudo, pode-se dizer que 7 a cada 10 estudantes do ensino médio não aprender nem o que é considerado muito básico em português e matemática (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

O Ideb também utiliza dados do Censo Demográfico calculados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Em 2017, foi apurado que a maior parte dos jovens do país, cerca de 7,9 milhões – que correspondem até 90%, estão matriculados no ensino médio na rede pública e, ao menos 3 milhões de alunos por ano evadem as escolas nesse período.

De acordo com uma pesquisa sobre Políticas Públicas para Redução do Abandono e Evasão Escolar de Jovens, organizada pela Fundação Brava Apesar, esses dados se repetem há muitos anos. O que comprova que o ensino público tem se caracterizado por apresentar resultados que evidenciam baixo avanço no aprendizado, além de fatores elevados de evasão e repetência (SHIRASU; ARRAES, 2015).

Portanto, mesmo com a maior promoção da educação nos fundamentos das políticas públicas nacionais, várias dificuldades advindas da trajetória histórica e do mal aproveitamento dos dados educacionais do país ainda se opõem para que as instituições de ensino sejam democratizadas, acessíveis e com mesmo padrão de qualidade. A cada ano de aplicação, o

próprio Saeb, assim como o Saresp e outras avaliações financiadas pelo poder público, recebem um novo decreto ou ato administrativo legal, em que são estabelecidas mudanças nas propostas e diretrizes de realização (SILVA, I. 2010). Desse modo, possibilita-se que sejam inseridos reparos de alguns aspectos identificados para que possam promover avaliações mais assertivas e coerentes com as necessidades da educação.

Para entender as necessidades da educação de uma instituição de ensino, Tyler (1976) aponta que os esforços das escolas precisam focalizar nas falhas atuais de desenvolvimento dos estudantes. Essas falhas devem ser identificadas com precisão por meio de uma avaliação baseada em aspectos formativos, para que possam ser aliadas aos objetivos educacionais voltados para o trabalho pedagógico.

Diante dos argumentos apresentados, surge uma indagação a respeito de como seria a implementação de uma nova cultura de avaliação nas próximas décadas se permanecessem em um caminho formativo. É fato que jamais será possível excluir a necessidade do Estado de obter dados por meio de avaliação, que é uma necessidade extremamente evidente, principalmente no que tange a respeito de fomentar as melhorias e servir como transparência do uso de recursos públicos destinados às despesas correntes do orçamento nacional (DRAIBE, 2001).

No entanto, a promoção de avaliações mais reflexivas e aliadas com acompanhamento pedagógico poderiam contribuir para a formação de indivíduos mais capacitados, críticos, autônomos e independentes. Por isso, a questão da avaliação e seu uso no processo de aprendizagem tem que ser pensada para além do mercado de trabalho. Já que, por si só, a educação ultrapassa limites estritamente pedagógicos e incide sobre a construção de valores dos sujeitos. O que sob a perspectiva freiriana traria maiores retornos à sociedade e contribuiria com o desenvolvimento do país (FREIRE, 1996).

As práticas, os hábitos e as concepções das avaliações externas estão a serviço de uma dinâmica a qual as compromete. Mesmo com as dimensões acadêmica e técnica das avaliações evidenciando que a prática no Brasil deveria ser repensada, ainda continuam sendo promovidos sistemas que não cumprem o propósito social e democrático necessário para contribuir com uma qualidade da educação que não resume o trabalho pedagógico em um número.

Dias Sobrinho (2003) alerta que as avaliações têm se tornado cada vez mais meros instrumentos de diagnóstico quantitativo inspirados em ideais industriais e econômicos. Sendo consideradas nesse modelo como incapazes de contribuir com o desenvolvimento do currículo escolar e do ensino. Isso porque, ao ver do autor, para validar um processo avaliativo é

necessário problematizar todo o contexto da natureza de uma avaliação e os seus significados (DIAS SOBRINHO, 2003).

Assim, percebemos que fatores que condicionam a cultura avaliativa, como interesses governamentais e econômicos, e a mitigação do furor produtivista na educação, inferem na utilização dos resultados dos exames. E inferem ao ponto de corromper o trabalho docente, prejudicar os alunos e não apresentar resultados verídicos, que contribuiriam com os problemas reais da educação para os formadores de políticas públicas solucionarem.

Entretanto, promover uma nova cultura de avaliação não é algo tangível ao ver de Bauer (2006). Além disso, a proposta não seria facilmente aderida e compreendida pelos gestores educacionais. Ao ver da autora, o que pode trazer resultados significativos é transformar a cultura atual, lentamente, desfazendo os maus hábitos e propagando novos hábitos que tenham alicerce nos objetivos pedagógicos individuais dos alunos (BAUER, 2006).

Transformar a postura avaliativa preponderante requer um esforço coletivo e um apoio íntegro dos governantes e sociedade civil. As vertentes que cercam as avaliações deveriam ser equilibradas para que não propender a só um lado e se abster dos objetivos dos outros. A dimensão pedagógica mostra-se mais que atenuada. E colide com os interesses técnicos e de controle, que tratam a manipulação dos dados como se devesse ser algo imparcial e neutro no aprendizado.

À vista disso, é necessário que haja mais problematização acerca dos sistemas de avaliação existentes para saber como torná-los mais funcionais. Já que a ascensão da “qualidade” de ensino gera para a sociedade um produto político muito maior que uma mera porcentagem elevada, gera oportunidades inacessíveis sem a educação. Com essa base, seguimos rumo a um estreitamento do tema de avaliação conduzida na próxima parte, voltada para a apresentação dos principais elementos referentes ao Saesp.

### **3 O SARESP E A UTILIZAÇÃO DE SEUS RESULTADOS**

Até o momento, circunscrevemos pontos de vista sobre um campo de perspectivas da avaliação externa que envolvem não só a educação, mas também outros campos sociais e de estudo, como a sociologia, filosofia, gestão e economia. Ainda que existam outros fundamentos que poderiam aprofundar ainda mais esse debate, o conteúdo exposto já é capaz de servir como base para adentrarmos no núcleo do estudo: o Saresp.

Para discutir o sistema paulista, tratamos nessa terceira parte de aspectos que apresentam o Saresp e ilustram seu progresso histórico desde que foi fundado. Posteriormente, tratamos da técnica aderida por ele para mensurar competências e habilidades, que é a matriz de referência. Levantar esses elementos é necessário para elucidar o sentido da proposta metodológica do trabalho, expondo, sem desvios, a lacuna em que a investigação buscou preencher.

#### **3.1 O Sistema de Avaliação do Estado de São Paulo**

No estado de São Paulo, uma forma de averiguar se os objetivos pedagógicos estão sendo alcançados pelas instituições de ensino público é por meio do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, o já mencionado Saresp. Mais especificamente, o sistema faz uma análise voltada para “verificar habilidades e competências adquiridas pelos alunos”, via a Resolução n. 120, de 11 de novembro de 2003.

Trata-se de um sistema de avaliação que aplica anualmente uma prova para alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio de escolas estaduais de ensino regular (SÃO PAULO, 2020). Oliveira Júnior e Calderón (2014) apresentam o Saresp como uma avaliação de caráter censitário, que monitora avanços na educação desde 1996 e busca identificar os fatores que interferem o rendimento do ensino. As provas do Saresp, que avaliam, com base nos últimos anos, em média de 1 milhão de alunos, são elaboradas por meio da estrutura curricular das determinadas séries que participam da avaliação (SÃO PAULO, 2020). Apesar de ser uma medida implementada por iniciativa pública, escolas privadas também podem se inscrever para participar.

Em relação ao conceito desse sistema, cabe salientar que ele foi elaborado para produzir diagnósticos a respeito da situação do ensino básico paulista, de forma que fosse capaz de orientar gestores para o monitoramento das políticas que fomentam a melhoria da qualidade educacional, segundo a Seduc-SP (SÃO PAULO, 2020). Para Bauer (2006) a concepção do sistema paulista é fundida nas suas dimensões, que, segundo a autora, tratam-se: da avaliativa,

de gestão e de formação. Desse modo, o Saresp incorpora aspectos dessas três dimensões com intuito de computar dados e gerenciar, da melhor maneira possível, os programas e projetos induzidos pela Seduc-SP na educação paulista.

Para apreender como o Saresp surgiu, o que foi modificado ao longo dos anos, como ele se configura atualmente e que tipo de resultados ele oferece, abriremos a discussão para uma contenda mais ampla. Isso porque o sistema paulista foi constituído com base nos objetivos e planejamentos de governos que perpassaram desde a sua implementação, em 1996. Além disso, a assunção da gestão democrática, como ideal de organização do trabalho escolar, em face dos princípios de gestão, que revelam uma estrutura mais burocrática e vertical, deixaram aparecer desafios que permaneceram desde o início da trajetória do Saresp e são mantidos até os dias atuais (BAUER, 2006).

Implementado em um período de busca por maior controle de dados em diversas áreas sociais, o Saresp foi um sistema feito para substituir a coleta de dados sobre o rendimento de ensino atribuída como responsabilidade do Projeto Escola-Padrão (BAUER, 2006). Desse modo, o sistema paulista veio de uma necessidade de criar mecanismos que apoiassem as políticas públicas e colocassem o ensino paulista como referência, de forma que gerasse resultados que fundamentassem comprovações de que, de fato, havia indícios de que a educação pública, aludida aqui como responsabilidade primária do governo estadual, fosse reconhecida por resultados positivos.

Anos depois, esse ideal ainda continua a ser propagado. Em 2017, a implementação de programa Gestão em Foco fortaleceu a essência buscada por gestores públicos no mesmo período de adesão do Saresp pelo estado de São Paulo, já que busca padronizar um passo a passo de planos de trabalho a serem implementados pela comunidade escolar que elevem os indicadores valorativos. Entretanto, a forma como o Saresp se configura atualmente apresenta-se muito mais elaborada, técnica e sobreposta sobre a alusão de uma autonomia discricionária da gestão escolar (BAUER, 2006).

Isso porque a capacidade de governar-se com base em suas próprias ações foi dada às escolas formalmente na década de 1990, por meio de trechos legais<sup>13</sup> que incentivavam a elaboração e implementação de um Projeto Político Pedagógico (BRASIL, 1996). A implementação de sistemas de avaliação é uma forma de assegurar que concepção de emancipadora das escolas e propagação de ideais que fundamentem uma gestão democrática estão, realmente, inferindo na “qualidade” da educação e do trabalho da escola.

---

<sup>13</sup> A proposta pedagógica é assegurada pela LDB no inciso I do Art. 13 e também aparece no inciso 2 e 3 do Art. 14, ressaltando a importância da participação conjunta na elaboração do projeto (BRASIL, 1996).

De fato, o Saresp acompanhou as tendências de tópicos como gestão, formação, currículo e avaliação na educação brasileira, preservando seu intuito de gerar subsídios para a Seduc-SP tomar decisões referentes à política educacional paulista. Ainda assim, Oliveira Júnior e Calderón (2014) chamam atenção para o fato do Saresp ter despertado o interesse de pesquisadores da área de educação, de nível de mestrado e doutorado, que vem resultando ao longo dos anos pesquisas de grande relevância para a compreensão do Saresp como um sistema de avaliação de grande potencial e não como uma prova isolada imposta aos alunos e professores.

Na década de 90, estudiosos como Candau, Oswald (1995) e Soares (1991) já apontavam a necessidade de profissionais da educação terem voz na elaboração de programas e políticas educacionais ao invés de gestores que não era especialistas nos temas. Andrade (2001) via benefícios com praticidade da teoria de resposta ao item aderida pelo Saresp como avaliador de habilidades humanas. Já Bauer (2006) e Arcas (2009) sinalizaram que, ao colocar o Saresp como referência para o gerenciamento das práticas escolares, aumentava-se a tensão entre a estrutura de uma avaliação tradicional com a ideia de avaliação formativa.

Mais recentemente, Sousa (2014) reitera as convicções feitas pelos estudiosos apresentados e demonstra sua preocupação com o agravamento da situação dado por uma conformidade do modelo Saresp. A autora se indaga com a forma que naturalizamos o produtivismo preponderante na prática do sistema de avaliação e fizemos de reféns os envolvidos desse processo, tais como alunos, professores e gestores escolares. Isso, inclusive, se torna uma barreira ainda maior quando formamos alunos com pavor de avaliações desse porte, deixamos professores com pressão psicológica e nos conformamos com gestores que não entendem as minuciosidades trazidas nos resultados.

Assim, devemos reconhecer essa sombra obscura que caminha atrás de um sistema com tanto potencial no processo de ensino-aprendizagem, sem extinguir seus méritos. Para isso, consideramos que o Saresp percorreu um longo caminho até chegar na sua atual configuração, já que desde a primeira edição em 1996 vem mensurando informações, monitorado o aprendizado e utilizando os dados para compor principal indicador de qualidade definido pelos gestores públicos, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo, o Idesp (SÃO PAULO, 2014).

Não sendo diferente de outros procedimentos de avaliação no âmbito de ensino, em que há o levantamento dos dados seguido por uma análise íntegra deles para criar medidas que possam ser implantados nas políticas públicas educacionais (FLETCHER, 1995), o Saresp também cumpre com as respectivas fases, intentando preconizar a constante necessidade de

intervenções na área de aprendizagem. Freitas (2007) ressalta que levaram mais de cinco décadas para que o sistema fosse, de fato, implementado como prática sistemática e o Saresp se tornasse capaz de atrelar esse compromisso dos gestores de políticas públicas com as escolas (BONAMINO, SOUSA, 2012).

No Documento de Implantação (SÃO PAULO, 1996), além de especificar objetivos, procedimentos e detalhes sobre o desenvolvimento da prova, enfatiza o Saresp como parte da estrutura de política educacional determinada pela Seduc-SP e também sobre a necessidade de existir uma ferramenta de gestão e controle do ensino paulista. Desde as suas primeiras edições, o sistema de avaliação já tinha como desafio envolver os profissionais do ensino – principalmente diretores, coordenadores e professores, não só como uma maneira de otimizar e reduzir erros dos processos de preparação, aplicação e repasse dos dados, mas com intuito de consagrar uma participação efetiva das escolas, de forma mais próxima do que outras avaliações que os alunos estavam acostumados.

Resumidamente falando sobre cada período, de 1996 a 1998, o Saresp buscou analisar o desempenho dos alunos do ensino fundamental referente ao ano anterior. Em 2000, a prova passou a ser aplicada no final do ano para abranger o conteúdo visto naquele mesmo período, sistema que permanece até hoje. No ano seguinte, em 2001, foi implantada a Resolução SE nº 124/2001, com objetivo de avaliar os alunos por meio de competências cognitivas e tornando o Saresp como fator decisivo para aprovação do aluno no seu respectivo ano letivo, medida que foi muito criticada e não durou nem até o próximo ano, sendo cancelada antes da aplicação do exame em 2002.

Foi a partir de 2003 que o Saresp passou a avaliar todos os alunos do ensino fundamental e ensino médio completo, com exceção dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A Resolução SE nº 120/ 2003 pregava que parte do sistema seria direcionado para apontar habilidades básicas como de leitura e escrita dos estudantes. Somente em 2005 que a disciplina de Matemática foi inserida no componente curricular da prova e passou a ser cobrada como competências e habilidades.

Já em 2006, a Seduc-SP alegou a necessidade de analisar de forma mais profunda os resultados e suspendeu o Saresp naquele ano, que voltou somente em 2007, com algumas alterações significativas, como por exemplo: o aumento de metas para melhores resultados, a aplicação do Saresp só para determinadas séries e a implantação da comparação dos dados finais com o Saeb. Em 2008, houve outras mudanças relevantes que modificaram a estrutura do Saresp e ocasionaram melhorias que são mantidas até os dias atuais, tais como: a Seduc-SP ter introduzido a base curricular das provas para serem trabalhadas nas instituições de ensino, a

inserção de mais disciplinas além de Português e Matemática e os resultados obtidos passarem a compor o Idesp (SÃO PAULO, 2009b).

A partir de 2010, o Saresp começou a usar alguns critérios para definir escolas com prioridade de intervenção, como critérios socioeconômicos e de infraestrutura, outra medida que também permanece até os dias hodiernos. Os únicos anos que não aconteceram o exame foram em 1998, 2002 e 2006.

Desde então, sua aplicação segue em frequência anual e avaliando as disciplinas fixas- Língua Portuguesa, Matemática, e as disciplinas alternadas -Ciências Humanas (história e geografia) e Ciências da Natureza (biologia, física e química). Sistemas de avaliações desse porte são consideradas por alguns estudiosos da área (PINTO; 2011; RUSSO, CARVALHO, 2012; FREITAS, 2007; ARCAS, 2009) como uma ação que, ao mesmo tempo que é educacional também é política. E que permite o governo sistematizar e controlar uma mensuração do ensino de forma verticalizada.

Ainda com as tantas rearticulações feitas no Saresp ao decorrer dos anos, a educação paulista vem apresentando um caminho inverso ao esperado por formadores de políticas públicas (ARCAS, 2009). Isso porque, mesmo com a ampliação de dados estatísticos gerado pelos sistemas de avaliações em larga escala, o conteúdo ainda é pouco explorado e, na maior parte das vezes quando é, faz muito mais efeito expositivo do que intervencionista (GATTI, 2014; ALVES; SOARES, 2013). O tipo de resultado que o Saresp oferece é um dado que pode ser olhado por distintas esferas. Ademais, preocupamo-nos com a supressão da esfera pedagógica no que tange o uso dos dados como parte de indícios que orientam o trabalho do educador.

Para Pinto (2011), um dos maiores desafios da educação paulista é o Saresp conseguir articular-se com a lógica das aprendizagens e outras lógicas que não as do mercado. Dias Sobrinho (2003) também traz à tona essa questão de as avaliações terem se tornado comumente meros instrumentos de diagnóstico quantitativo, inspiradas em ideais industriais e econômicos. Nesses modelos, são consideradas como incapazes de contribuir com o desenvolvimento do currículo e da aprendizagem, visto que, é necessário problematizar o contexto da natureza de uma avaliação e seus significados (PINTO, 2011). No âmbito educacional, uma avaliação não poderia, em hipótese alguma, perder sua essência formativa (ALLAL 1994; HADJI, 2001).

Assim, percebe-se que a nova concepção de sistemas de avaliação como o Saresp, na prática, pode parecer direcionada muito mais para o fim de produzir conteúdo para os gestores de redes educacionais do que para orientar os professores a examinarem os resultados e melhorarem seus métodos de ensino (GATTI, 2014). Em muitas vezes, além de não trazer

orientação, já foram utilizados os resultados do Saesp para meramente classificar, premiar e punir os docentes e escolas (ARCAS, 2009), o que transforma a avaliação, usada como motor de desenvolvimento, em um freio desse processo.

Tendo em vista a importância que a democratização do ensino representam na realidade social e econômica, apesar dos propósitos da educação irem muito além de economia (DIAS SOBRINHO, 2003), faz-se necessário mais investigações respeito do papel das avaliações como mecanismo de melhoria do ensino, principalmente diante do fato de que a educação é determinante na qualidade de vários outros campos da sociedade “(...) tais como social – no combate à pobreza, à injustiça e à desigualdade; cultural – na formação de novos hábitos e valores; político – na construção da cidadania ativa e crítica; e o ambiental – na sustentabilidade do planeta e de todas as formas de vida.” (MARQUES; PELICIONI; PEREIRA, 2007, p.2).

Com esse propósito, a nossa investigação buscou analisar os resultados das avaliações como instrumento de referência e orientação da prática pedagógica, tendo como apoio o método de matriz de referência. Esse método, utilizado pelo Saesp e outras avaliações no país, é usado para o quadro de avaliações externas e a sua mais importante finalidade é “(...) seu poder de sinalização das estruturas básicas de conhecimentos a serem construídas por crianças e jovens por meio de diferentes componentes curriculares”, como salienta o Documento Básico de Matrizes de Referência do Saesp – São Paulo (2019, p. 4).

### **3.2 Matriz de Referência: potencialidades e limitações**

Com fins tecnocientíficos de avaliar o rendimento de ensino e ainda ser capaz de gerar indicadores que possam ajudar a compreender a situação da educação na realidade, o método de matriz de referência. Advindo do conceito de estatística de psicometria, mais especificamente, de Teoria de Resposta ao Item (TRI), ele vem sendo o método mais utilizado nas avaliações de sistemas educacionais (PASQUALLI, 2009).

A TRI é relacionada por autores, como Lazarsfeld (1950) e Lumdsen (1976), ao modelo de traço latente, que envolve a elaboração de variáveis hipotéticas. No mais, a teoria envolve também as variáveis observáveis dentro de um modelo de análise, e segundo Pasqualli (2009), consiste na teoria do traço latente aplicada aos testes de desempenho ou habilidades.

Para Streiner (2010) a maior modificação vista na psicometria nos últimos anos foi se desvincular da crença de que tudo aquilo com mais frequência é necessariamente o melhor, o que nada mais é do que a essência da Teoria Clássica dos Testes (TCT). Em que tem como princípio quanto mais certos, maior o domínio do conteúdo. A TRI veio com o intuito de ser

mais eficiente e mais precisa quanto às peculiaridades de se avaliar aptidões humanas, sendo capaz de suprir as limitações que a TCT apresenta, já que ela constituiu a nova psicometria moderna (ARAÚJO; ANDRADE; BORTOLOTTI, 2009). Esta que propõe modelos para os traços latentes, que tratam-se de características que não são possíveis observar diretamente em um indivíduo, como competências e habilidades (PASQUALLI, 2009).

Na conjuntura educacional, esse método é utilizado para buscar o que Tyler (1976) chama de formas de escores e também os comentários sobre eles. Pode-se dizer que são técnicas utilizadas para resumir o desempenho de estudantes, e posteriormente, comparar aos objetivos educacionais traçados. Tratando-se de avaliação, esse debate poderia ser aprofundado em uma comparação entre a perspectiva nacional, a americana, a espanhola e a francesa. No mais, o enfoque dado aqui não busca delimitar, minuciosamente, como as competências humanas são associadas com escores, mas sim tratar de aspectos substanciais que nos permitam elucidar uma noção sobre essa esquematização.

Para Dias Sobrinho (2003), nos exames gerais, o foco dado nesses escores estão concentrando-se na tendência da perspectiva de controle se sobressair ante os aspectos formativos de uma avaliação. O que faz com que a gestão educacional obtenha os dados necessários para subsidiar o seu trabalho, mas que a gestão escolar não tenha os resultados apresentados, interpretados e problematizados, de forma clara e acessível, para promover ações sobre o aprendizado. Assim, ficam prejudicadas as instituições de ensino, os educadores e os próprios estudantes, que serão julgados com base nos escores obtidos. Além de serem submetidos à comparação, hierarquização e classificação em grupos de desempenho.

No Brasil, pesquisas e investimentos em técnicas de avaliação de desempenho escolar são muito recentes ainda e inferiores a outros países, como Estados Unidos e a Alemanha (GATTI, 2014). E apesar de terem acompanhado as modificações da psicometria, como a centralização no uso da TRI, as técnicas ainda devem ser constantemente aprimoradas para serem utilizadas de forma que não elimine pontos cruciais dos testes educacionais (SARTES; FORMIGONI, 2003).

Dessa forma, há muito o que ser estudado ainda sobre os métodos de aprimorar as técnicas existentes, para que, então, seja possível promover testes com questões elaboradas estrategicamente, de linguagem simples, que auxiliem o trabalho docente e revelem um resultado cada vez mais próximo da realidade (GATTI, 2014).

Para explicar melhor e trazer à tona a questão de confiança dos testes, Dias Sobrinho (2003) cita o exemplo de exercícios que podem exigir só uma boa memória. Como por exemplo, uma questão sobre a terra circular sobre o sol. O fato do aluno identificar que isso é um fato

verdadeiro mostra que ele soube responder a pergunta específica, mas não necessariamente garante que ele tem domínio sobre o universo e se possui conhecimentos e habilidades sobre o tema. Sendo assim, os testes em larga escala têm dificuldades para superar o nível mecânico de aprendizagem, o que podem tornar os resultados enviesados. Por isso a necessidade de buscar uma devida interpretação dos resultados e também buscar complementos de outros indícios pedagógicos para fundamentar esses dados.

Na matriz do Saesp, destacam-se alguns fatores fundamentais que são avaliados por meio das questões, como: conteúdos, níveis de desempenho, competências, habilidades, escala de proficiência e disciplinas, assim como está esquematizado na Figura 1. Segundo o seu documento básico (SÃO PAULO, 2019a), com a matriz, espera-se verificar os conteúdos disciplinares, por meio das habilidades traçadas, que poderão mensurar o grau de proveniência das competências cognitivas dos alunos.

**Figura 1- Esquematização da Matriz de Referência do Saesp**



Fonte: São Paulo (2019a, p. 12).

O conteúdo das matrizes de referências utilizadas no Brasil é procedente de distintos recursos, como “currículos, dispositivos legais, livros didáticos, concepção dos professores, interesse dos alunos e entre outros” (SÃO PAULO, 2019a). Os currículos, que compõem a matriz de ensino, são dentre eles um importante aliado às instituições no estado de São Paulo e é proposto para “(...) induzir estratégias de ensino e de introduzir nas escolas a preocupação com o desenvolvimento das habilidades e competências que fazem parte das provas.” (ARCAS, 2009, p. 479).

Uma contradição que os modelos de avaliação externa têm e que ocasiona efeitos negativos no ensino, trata-se do fato de que, em muitas vezes, eles se abstém da heterogeneidade

das escolas em prol dos resultados visados pelos formadores de políticas públicas. Esse erro, motivado pela forma classificatória e punitiva das avaliações externas, é considerado por Sousa (2014) como consequência da nova proposta do governo federal, de avaliar desde as turmas de formação inicial a partir do desempenho em testes estatísticos. Tal medida amplia o espectro de punições aos alunos por conta de baixos desempenhos e passa a punir diretamente os professores, diretores, as escolas em si e até as universidades que preparam esses professores (SOUSA, 2014).

A distribuição de prêmios ou aplicação de punições podem colocar a escola em um ápice positivo ou negativo, chegando até mesmo, em alguns contextos, a motivar o fechamento de instituições de ensino (SOUSA, 2014). Isso quer dizer que, as práticas do trabalho docente estão sujeitas a terem alterações a partir do momento em que os componentes curriculares deixam de ser abordados para atender às necessidades particulares alunos e passam a serem discutidas de forma generalizada, de modo que se ajuste aos bons desempenhos em avaliações (CUNHA et al, 2016).

Para Chaluh (2009) esse é um erro que acontece regularmente nas instituições de ensino. E desconsiderar as necessidades individuais dos alunos compromete não só o bom progresso no processo de aprendizado, mas também nas próprias avaliações. Bonamino e Sousa (2012) dizem que a questão da adequação dos currículos para as avaliações externas é muito mais profunda do que se parece, detém de uma perspectiva universalista de comparação mundial entre currículos, e de como isso se reflete nos conteúdos das avaliações externas.

No Brasil, as avaliações amparadas pela técnica de matriz de referência são enquadradas por Bonamino e Sousa (2012) como avaliações de terceira geração, posto que articulam seus resultados com políticas educacionais, e por isso, atribuem uma responsabilização que pode se manifestar desde um constrangimento simbólico até consequências materiais para a comunidade escolar.

Além do mais, a preparação para o bom desenvolvimento dos testes estreita o currículo e engessam as práticas didáticas que são substituídas pela resolução de exercícios similares aos que são cobrados (BONAMINO; SOUSA, 2012). O que para Bonamino e Sousa (2012) é ruim porque isso deveria ser posto de forma contrária, em que as avaliações fossem feitas para guiar currículos, propiciando uma discussão pontual sobre o desenvolvimento deles.

Quanto aos resultados, ao ver de Tyler (1976), eles deveriam ser divulgados junto com uma explicação para justificar os prognósticos. Peixoto (2011) também traz uma reflexão a respeito dos resultados de sistemas de avaliações, como o Saesp, que sempre foram apresentados ao público, junto a um ranking de classificação das instituições, mas sem nenhuma

contextualização. A autora ainda se indaga “(...) será que estamos chamando corretamente esse processo de avaliação?” (PEIXOTO, 2011, p. 42).

Essa questão ressalta a verdadeira essência de um processo avaliativo. De forma alguma deve se restringir apenas a descrição dos resultados obtidos, é preciso ir além, “(...) avaliar as entradas, os contextos ou circunstâncias diversas, os processos, as condições de produção e os elementos finais.” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 24). Sendo assim, deduzimos que não é suficiente somente apresentar os resultados, é necessário entender o contexto que os englobam e usufruir deles para buscar um desenvolvimento do aprendizado, de forma que a avaliação seja uma parte significativa do processo.

Para Bauer (2014) a questão dos resultados de avaliações externas e os currículos utilizados nas instituições de ensino ainda carecem de muito mais investigações que os problematizem. Ainda mais diante do fato de que, os princípios gerencialistas de avaliação “(...) pressupõe, entre outros aspectos, que os resultados obtidos pelos alunos nas provas sejam considerados como evidências da qualidade das escolas, e que as mesmas sejam

responsabilizadas pelos resultados aferidos” (CUNHA et al, 2016, p. 659).

A partir de 2016, os resultados do Saresp foram divulgados em boletins que passaram a serem divulgados no Relatório Anual na página *on-line* para fácil consulta pública. Ainda assim, não é evidente que há um incentivo para acesso. Indo ao inverso da ideia de um sistema de avaliação deve ultrapassar as fases de coleta e difusão de dados, pois envolve o aprimoramento e modificações com base no que for constatado nos resultados (WERLE, 2011).

Luck (2013) ressalta que, diferente da concepção generalizada, não são só procedimentos dentro da escola que fomentam a democratização do ensino. As secretárias e órgãos competentes também devem intervir. Cultuando esses sistemas é que se proporciona mais avanço de uma qualidade social da educação, além do trabalho integralizado envolver outras partes no processo de aprendizagem que também são importantes, como pais e a própria sociedade civil.

Apesar de existirem muitas pesquisas sobre avaliações em grande escala (ARCAS, 2009; BAUER, 2006; CÔRREA, 2008; HERNANDES, 2003; LOPES, 2007; SILVA, I. 2010), ainda há aspectos a serem compreendidos que vão além da simples proposta de busca de respostas. E sim com fins de identificar formas de tornar a riqueza dos dados coletados pelas avaliações como fonte de desenvolvimento do aprendizado do país. Muito disso se dá pelo fato das formulações das avaliações serem tão sistematizadas e distantes dos professores que a estratificação dos seus resultados e atribuição de condição se tornou algo natural e orgânico do processo.

Por isso, das diversas dimensões que o Saresp possui, decidimos focalizar em um espaço que podemos apreender o que vem sendo dito, por parte da gestão educacional, sobre os resultados obtidos por meio da matriz de referência. Isso porque é preciso entender se essa pretensão de gerar resultados que sustentem os interesses gerencialistas se manifesta diretamente pelas secretarias ou é consolidada aos poucos pela influência da cultura avaliativa discutida.

Nesse sentido, o estudo se compromete adentrar na conjuntura de avaliação de ensino proposta pelo Saresp, considerando o modelo de avaliação externa como algo promissor, que pode depender de “(...)orientações e ações emanadas dos órgãos centrais, na utilização de resultados e na condução de políticas que visem a melhoria da qualidade de ensino” (ARCAS, 2009, p. 65). Em seguimento, tratamos dos procedimentos utilizados para garantir os desdobramentos do estudo, que foram fundamentais para auxiliar a busca de resultados pertinentes.

#### 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tendo em vista o referencial teórico substânciado, que se preocupou em trazer uma síntese de pressupostos teóricos relativos ao tema, é possível evidenciar a grande dicotomia presente nas avaliações de rendimento de ensino, como o Saesp. A sequência lógica de argumentação caminha rumo a formulação do problema desta presente pesquisa, que se concentra na preocupação de o uso dos resultados, advindos da metodologia de matriz de referência, não estarem sendo capazes de gerar a orientação pedagógica necessária para guiar o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a pesquisa optou, por meio dos seus procedimentos metodológicos, certificar se as premissas levantadas na teoria são verdadeiramente parte da relação existente na praxis avaliativa.

Para isso, o estudo buscou analisar a extensão de possíveis antecedentes para apreender em dados legítimos se há uma imperiosa orientação para os profissionais do ensino sobre o uso dos resultados coletados pela matriz de referência do Saesp. Para que seja possível compreender as escolhas metodológicas tomadas, aprofundamos uma explicação e detalhamento dos instrumentos de pesquisa utilizados, bem como a exposição dos procedimentos que foram realizados. Para Marconi e Lakatos (2017) o esclarecimento dos aspectos metodológicos são a principal parte do corpo de uma pesquisa e compõem o desenvolvimento do estudo, que é a via de acesso para o descobrimento de resultados.

Muito mais do que gerar uma discussão sobre os métodos de pesquisa, esperamos clarificar como as decisões metodológicas desse estudo foram estrategicamente selecionadas para atender aos objetivos delineados. Assim, com o intuito de apreender as orientações formalizadas e procedendo de um mapeamento acerca do trabalho de pós avaliação gerado pelo Saesp, optamos por fazer uma pesquisa de caráter qualitativo exploratório. Para Minayo (2001), o verbo principal que rege uma pesquisa qualitativa é: compreender; cada ação ou não ação é uma forma de compreensão, que deve passar pelo ato de ser interpretada, para tornar o objeto um construto científico.

Dentre o escopo de metodologias atreladas à pesquisa qualitativa, a técnica de análise documental é a que melhor satisfaz os objetivos desse estudo, já que, as políticas públicas gerenciadas e financiadas por ação estatal, como a política de avaliação do Saesp, são regidas por uma série de burocracias e quaisquer orientações são formuladas por meio de documentos oficiais. Essa técnica consiste em lançar mão do que Buckland (1997) chama de atributos funcionais de um documento, capaz de gerar uma utilidade social aos registros formais por meio do tratamento das informações.

No entanto, engenhar uma pesquisa documental não é simples como pode parecer. Marconi e Lakatos (2017) afirmam que, para que o investigador não se perca na imensidão da floresta de documentos, deve-se ser filtrado somente a coleta de documentação que associem firmemente aos seus objetivos. Ao considerar essa questão, o estudo definiu documentos que contemplassem as etapas intermediárias que levariam a ideia central metodológica. Somente dessa forma tornaria possível analisar como se dá o planejamento interno, e mais especificamente, analisar: se há orientação da Seduc-SP diante do uso dos resultados do Saesp, quais são as orientações fornecidas por ela a respeito das Matrizes de Referência da avaliação e, por fim, mapear quais são - e se existem - as medidas efetivas de utilização da Matrizes de Referência para fomentar o trabalho dos agentes de nível da rua pós avaliação com os estudantes da rede de ensino paulista.

Afim de adentrar a pesquisa nos critérios de exigência para a realização de estudos com perspectivas científicas adequadas (MARCONI, LAKATOS, 2017) foram selecionados documentos consistentes e precisos, capazes de garantir a validade dos fenômenos identificados, e sendo em sua totalidade documentos extraídos de arquivos públicos. Assim, os procedimentos metodológicos realizados precederam-se uma fase de coleta de informações dos arquivos, seguidos de alguns outros processos fundamentais de tratamento de dados, que veremos mais adiante, para que se tornasse possível evidenciar empiricamente os objetivos propostos no estudo.

No que tange aos processos metodológicos do estudo, podemos dizer que os parâmetros selecionados, apesar de envolverem indiretamente os estudantes, docentes e funcionários da Seduc-SP, não os envolvem diretamente, sendo uma pesquisa que não influi sobre identificação pessoal. Isso porque não se pretende encontrar responsáveis pelo que se está sendo pesquisado, e sim fornecer “[...] uma descrição detalhada de um meio social específico, uma base para construir um referencial para pesquisas futuras e fornecer dados para testar as expectativas desenvolvidas” (GASKELL, 2004, p. 65).

Introduzido o método de pesquisa que conduzirá a pesquisa e também a técnica documental selecionada para compor o planejamento metodológico, caminharemos para uma explanação mais detalhada sobre organização do material no próximo subtópico, que buscou elucidar desde a proposição do problema até a delimitação da amostra de dados selecionada. Todo essa cautela em explicitar os procedimentos é uma forma de inteirar o leitor ao racínio do pesquisador para que ele o acompanhe durante o desenvolvimento do trabalho, buscando atenuar suposições que possam dar margem a interpretações errôneas à realidade observada (MARCONIS; LAKATOS, 2017).

#### 4.1 Coleta de Dados

Primeiramente, foi necessário compreender as políticas educacionais e sistemas de avaliação como um todo e ir adentrando em suas entrelinhas, para identificar o meio mais adequado e confiável de coleta de dados, e que pudessem ser de fontes “[...] que poderão convergir e dar suporte às descobertas da pesquisa” (POZZEBON; FREITAS, 1997, p. 4).

Levamos em consideração que na área da educação o uso de análise documental nas pesquisas ainda é muito pouco explorado, e trazer isso para discussão resgata a essência de uma pesquisa desse caráter, que permite a extração de entendimentos de fontes extremamente preciosas (LUDKE; ANDRÉ, 1986), como qualquer evidência documental sob formato de relatórios, materiais escritos, memorandos ou outros tipos de publicação (YIN, 1984).

Por ter ação intermediária dos repasses entre as decisões estaduais do topo da matriz governamental para as escolas do estado de São Paulo, a Seduc-SP foi a fonte escolhida para obtenção de documentos. Portanto, além de analisar conteúdos extraídos da plataforma *on-line*, procuramos apreender quais as orientações formais que as secretárias repassam às escolas para o período de pós avaliação do Saresp. Dessa forma, podemos dizer que os dados de caráter documental, foram coletados sem que haja, “[...] a eventualidade de qualquer influência-presença ou intervenção do pesquisador- do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação medida” (GAUTHIER, 1984, p. 296).

A própria Seduc-SP, por meio do direito constitucional de acesso à informação previsto na Lei nº 12.527/2011, forneceu dados exclusivos do planejamento interno de 2018 e 2019 para avaliação do Saresp de 2019 e 2020, dados que foram fundamentais para contribuir com os objetivos delimitados da pesquisa e para complementar os outros dados disponíveis na plataforma *on-line*.

Foram coletadas mais de 300 páginas de documentos utilizados como material para serem apresentados em uma formação de planejamento com 2 supervisores de ensino e com o diretor de núcleo pedagógico de cada uma das 91 Diretorias de Ensino paulistas. Foi dada uma orientação para que essa formação fosse replicada regionalmente para outros supervisores, professores coordenadores dos núcleos pedagógicos e diretores de escola.

Seguindo as estratégias de coletas de dados traçadas por Appolinario (2009), buscamos restringir o estudo a um foco e utilizar apenas uma fonte documental genuína, de forma que seja eliminada a ideia de pesquisar o todo de forma rasa, mas que se pesquise de forma

aprofundada alguma parte que possa esclarecer as hipóteses levantadas em uma pesquisa científica. No caso deste estudo, o foco foi direcionado às orientações fornecidas pela SeducSP, amparada pela bibliografia selecionada que auxiliaram na seleção de categorias e interpretação dos dados.

O processo de coleta é uma fase tão importante quanto a de análise (CALADO, FERREIRA, 2005; GODOY, 1995; FRANCO, 2005), isso porque de nada adianta privilegiar um processo decodificador de mensagens que não atendem às intenções da pesquisa. Assim, concluímos que essa fase de coleta é ainda o ponto de partida para as reflexões e inferências de antecedentes, causas e efeitos das mensagens extraídas de uma amostra de documentos coletados (FRANCO, 2005). Terminada essa primeira etapa metodológica, em sequência, daremos continuidade apresentando as formas utilizadas para o tratamento dos dados.

## 4.2 Tratamento dos Dados

No caso deste estudo, os documentos coletados foram tratados por análise de conteúdo. Esta, é considerada por Bardin (2016) a melhor opção para descrever um conteúdo emitido, seja por fontes de falas ou de texto.

Em relação à técnica de análise documental selecionada para a pesquisa, Bardin (2016) considera como uma forma de extrema eficiência no que tange à transformação de documentos de caráter primário, como os coletados neste estudo, em documentos secundários, amparados por classificações e interpretações científicas. A autora ainda complementa que a análise de conteúdo é um instrumento primordial para garantir essa transformação, já que abrange procedimentos para o tratamento de informações sem que sua essência seja perdida, pelo contrário, garante que a essência de uma mensagem seja devidamente evidenciada.

Como forma de aumentar a cientifidade do trabalho, optamos por utilizar o *software* NVivo como ferramenta para auxiliar o tratamento de dados proposto por Bardin (2016). No que diz a respeito da técnica de análise de conteúdo, o NVivo é essencial para viabilizar processos de contagem de palavras, codificação e categorização de dados (ALVES DA SILVA; FIGUEIREDO FILHO; SILVA S., 2016). Durante a apresentação das constatações, que foram feitas na próxima seção, foram detalhados os principais comandos aplicados no *software*.

Para Lage (2011) a utilização de programas computacionais para a execução dos processos permite a análise de uma quantidade elevada de dados com mesmo rigor científico, uma vez que promove velocidade ao pesquisador, otimiza as correlações entre os conteúdos e gera representações, como gráficos e tabelas. Ademais, Wickham e Woods (2005) chamam

atenção para os riscos de terceirizar todo o trabalho para ferramentas que têm limitações de apreender as subjetividades do contextos humanos, ainda mais tratando-se de pesquisas qualitativas que não abstém desse viés.

Mas, não é por conta desse aspecto que a praticidade dos programas desse porte devem ser desconsideradas e a ideia de um processo analítico de dados devem ser descartadas para pesquisadores de áreas sociais (AGAR, 1991). Ao contrário do que pode parecer, não precisamos tender ou repelir a um polo de atração nessa situação, entre o usar pela facilidade no manuseio de dados e o não usar por conta das limitações, é possível focar no uso moderado, orientado pela teoria e sem substituir a aptidão humana do pesquisador no processo de interpretação (AGAR, 1991; WICKHAM, WOODS, 2005; LAGE, 2011).

Além disso, programas desse porte podem orientar investigações em bases de dados em que o pesquisador não tem total certeza do que pretende-se extrair, posto que é possível fazer análises que revelem os elementos que mais se manifestam e, a partir daí, são elucidados caminhos de investigação que podem ser seguidos (LAGE, 2011). Em linhas gerais, deduzimos que o NVivo é um sistema que fornece condições para uma análise que integre as informações de uma pesquisa de forma que facilite uma leitura comparativa entre elas, por meio da suas ferramentas de sistematização de categorias e possibilidade de gerar representações gráficas dos dados.

Dessa forma, buscando evidenciar a essência das informações dos documentos coletados, a investigação empírica foi reforçada com fundamentos do passo a passo de uma análise de conteúdo descrito pela referente Bardin (2016). Para a autora, o primeiro passo para ingressar na técnica é realizar uma de pré-análise das informações, capaz de preparar os dados e integrar os demais procedimentos metodológicos. A forma como a presente pesquisa se consolidou na fase de pré-análise e a fase exploratória também condizem com a sistematização dos dados proposta por Franco (2005).

Assim, a primeira etapa se consistiu em fazer uma leitura flutuante de todo o material para ter um primeiro contato, seguida da etapa de organização desse conteúdo, que foram divididos de acordo com a sua pertinência e com os interesses dos objetivos. Foi nesse exato momento que, buscando facilitar uma sistematização coerente com exigências científicas, os dados foram explanados no *software* NVivo. Com isso, seguimos para a fase de exploração do material, também chamada por autores, como Triviños (1987), de fase de descrição analítica.

Para Bardin (2016) a exploração inicia-se codificando os dados brutos dos materiais selecionados anteriormente para buscar a apreensão da significação exata de cada unidade de registro. Ainda segundo a autora, a codificação é o processo de transformação de dados brutos

em uma nova representação, definida por recorte, agregação ou até mesmo enumeração das informações que permitem expressar ou representar um conteúdo. Ao considerar esse aspecto, buscamos extrair dos documentos coletados quaisquer trechos ou indícios de orientação pedagógica nos materiais, codificando a sua fonte de origem, data, forma de repasse e segmentos que indiciavam quais são essas orientações.

Dando continuidade nos procedimentos exploratórios, a codificação feita serviu para subsidiar o processo de categorização e indexação dos elementos. Denzin e Lincoln (2000) salientam que esse processo define o papel do caráter crítico do pesquisador em uma pesquisa e que detém de uma certa complexidade para ser feito. Para fazê-lo, Bardin (2016, p. 118) afirma que é preciso “classificar elementos em categorias, e isso impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros”.

Criar categorias para enquadrar os elementos selecionados irá introduzir uma prescrição suplementar relevadora das estruturas internas dos dados (THOMPSON, 1995; BATENSON, 2000). Portanto, partindo da premissa de que a categorização na análise de conteúdo exige um agrupamento, os dados codificados foram colocados em conjunto de acordo com um critério semântico, o que, mais especificamente, Bardin (2016) define como critério que considera os sentidos amplos correspondentes entre os termos.

De acordo com os documentos consultados, as ações de orientação quanto ao uso dos resultados no processo pedagógico foram divididas em 6 categorias, estas são: I) orientações diretas, que englobam as orientações que são explícitas que são uma diretriz sobre o uso dos resultados; II) orientações indiretas, que são o grupo de informações repassadas com outro intuito mas que servem como orientação; III) orientações sobre o uso dos resultados no processo de aprendizagem; IV) orientações sobre o uso dos resultados para melhorar os aspectos quantitativos; V) orientações que podem contribuir com a prática de ensino; VI) orientações que podem auxiliar na melhoria de outros aspectos mas não na prática de ensino.

A partir dessa categorização, a próxima fase a ser contemplada é a de tratamento dos dados. Segundo Bardin (2016) esse é o momento mais crítico e reflexivo da análise, já que é a parte que, para responder as hipóteses levantadas ao decorrer do trabalho, são feitas as interpretações e inferências com os alicerces teóricos. Godoy (1995) ressalta que, na busca pela cientificidade e objetividade, a análise de conteúdo recorre a um enfoque quantitativo nas fases anteriores para conseguir padronizar os elementos encontrados, no entanto, o método garante a sua qualitatividade nesta fase final, em que cede espaço para a análise das propriedades variantes, considerando quaisquer aspectos subjetivos que possam surgir.

Com a finalidade de alcançar esses aspectos da análise, é que fazemos as inferências. Para o presente estudo, as inferências serão fundamentais. O que se espera é conseguir uma construção de novos conhecimentos sobre as avaliações externas a partir de conhecimentos prévios sobre a educação paulista. Esse processo é o que vai trazer o contraste frente aos resultados, desvelando a posição que é colocado o principal sistema de avaliação do estado de São Paulo diante da realidade da praxis avaliativa.

Ao considerar essa intencionalidade da pesquisa, os dados desse estudo não serão meramente apresentados de forma vaga na próxima seção. Somente uma descrição das características das mensagens não são suficientes para contribuir com um assimilação dos atributos dados pelos seus produtores, por isso, concordamos com Franco (2005) quando afirma que as inferências devem se ser direcionada para as indagações de causas e efeitos dessas mensagens, fato que, ainda segundo o autor, exige uma bagagem teórica consistente para ter um efeito positivo.

Ainda sobre a constatação dos resultados, é preciso frisarmos que ela se deu por meio das escolhas metodológicas que fizemos, sendo uma opção de análise dentre outras que poderiam ser aplicadas. Mesmo que pautada em bibliografias renomadas, reconhecemos que a interpretação de dados é suscetível a ser inferida pela nossa leitura de mundo, essencialidade, saberes, matrizes de valores e convicções.

A adesão do NVivo como ferramenta auxiliadora das análises foi uma opção tomada também com fins de aumentar a validação científica do trabalho, uma vez que emite pareceres impessoais a respeito dos dados, mas, ainda assim, outras escolhas metodológicas poderiam gerar outros resultados diante da mesma base de dados.

## **5 RUMO ÀS CONSTATAÇÕES:** um balanço sobre as evidências encontradas

A contextualização teórica de sistemas de avaliação e do Saresp feita nos capítulos anteriores ocupa um espaço de pano de fundo para garantir os sentidos atribuídos ao conteúdo analisado. Aqui, o foco foi dado a uma apresentação do caminho percorrido para a apresentação dos resultados, de forma que fique nítido como a literatura e o NVivo contribuíram para a elaboração de propostas de contenção de práticas que minimizem os aspectos formativos das avaliações externas.

É preciso reiterarmos que a análise de conteúdo expõe um lado latente da linguagem que revela a linha tênue entre significado e sentido (FRANCO, 2008). Se fossemos analisar apenas o significado das mensagens, seria uma interpretação simplista de um conceito que pode ser absorvido e generalizado. Entretanto, a análise do sentido demanda mais criticidade do pesquisador, uma vez que “implica na atribuição de um significado pessoal e objetivado, que se concretiza na prática social a partir de representações sociais, cognitivas, subjetivas, valorativas e emocionais.” (FRANCO, 2005, p. 13).

A classificação lógica do conteúdo, voltada para essa intenção de desnivelar o sentido das mensagens emitidas pela gestão pública sobre o Saresp, moldam a dimensão central da análise. Logo, segundo a ótica de Mucchieli (1977), a análise feita nessa pesquisa se enquadra no método lógico-semântico, considerado pelo autor como aquele que, desde a apresentação dos dados até a interpretação, buscam comparações, tendências e associações com a realidade.

Cabe frisar que a interpretação de dados por meio da análise de conteúdo permite que uma mensagem seja submetida a várias dimensões de análise. E ainda vai além, constituindo-se como um bom elemento de indução para investigação de causas a partir de efeitos (BARDIN, 2016). Sendo assim, as bases teóricas, que trazem as condições contextuais de sistemas de avaliações, colaboraram com a interpretação da complexidade de mensagens, uma vez que apresentavam aspectos de seus locutores, interlocutores, contexto social e impactos dos efeitos gerados.

Para ser uma análise íntegra, buscou-se identificar nos documentos fornecidos pela Seduc-SP respostas para questões pontuais, tais como: o que foi repassado? De que forma foi escrito? Com que frequência? Com que intensidade? Quais as entrelinhas? E os silêncios? E seguiu nesse caminho até levantar elementos suficientes para caracterizar o material.

Para chegar no ponto alto do trabalho, que é o debate sobre os efeitos da comunicação no ambiente escolar, nossa análise caminhará pela interpretação de mensagens diretas e indiretas, que evidenciam fatores antecedentes da transmissão. Os dados analisados contêm

informações estruturadas pela Seduc-SP sobre o período de formação dos profissionais da educação no ano de 2018. Para compreender como essa formação se desdobrou ao sair da matriz, no âmbito da Seduc-SP e chegou a cada instituição de ensino no estado, foi preciso mapear os documentos analisados e observar atentamente a proposta de articulação dos projetos pedagógicos.

Como já mencionado, a formação inicialmente foi aplicada para apenas três membros: dois supervisores e um diretor de cada Diretoria de Ensino. Posteriormente, a formação deveria ser replicada por eles para o trio gestor de cada escola: diretor, supervisor e coordenador pedagógico. Não havia modificações significativas entre os slides utilizados para as formações, tendo apenas pequenas especificidades a serem trabalhadas com gestores dos anos iniciais do ensino fundamental e gestores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Segundo a Seduc-SP, o intuito da formação é apoiar as escolas para o planejamento escolar do ano letivo, portanto, não era, especificamente, destinada ao Saesp, sendo que também eram parte da pauta outros itens importantes além de avaliação, como currículo, projeto pedagógico, gestão e inclusão. Nossa análise abrangeu todo o material, mas buscou elucidar os pontos que corroboram as hipóteses do trabalho. Esse ciclo formativo, ainda que possa parecer longo e exigir aprofundamento nas formações e planos de trabalho, foi realizado em apenas 3 dias no ano de 2019, depois de já iniciado o ano letivo, segundo os próprios documentos analisados.

## **5.1 Aspectos Preliminares sobre os Resultados**

Por meio do uso do *software* NVivo, foi feita uma tabulação dos dados de acordo com as categorias propostas para compor o estudo. Em um apanhado geral, os dados que já evidenciam pontos importantes para serem considerados nas discussões dessa seção. Primeiramente, grifamos ao longo dos documentos trechos que continham, semanticamente, aspectos que os enquadravam nas categorias propostas. A porcentagem de conteúdo para cada categoria é apresentada no Quadro 1.

**Quadro 1- Divisão Categórica**

<b>Categorias</b>	<b>(%)</b>
Orientações diretas	38,6
Orientações indiretas	61,4
Orientações sobre o uso dos resultados com viés formativo	46,73
Orientações sobre o uso dos resultados com viés somativo	53,27

Fonte: Resultados da Pesquisa (2021).

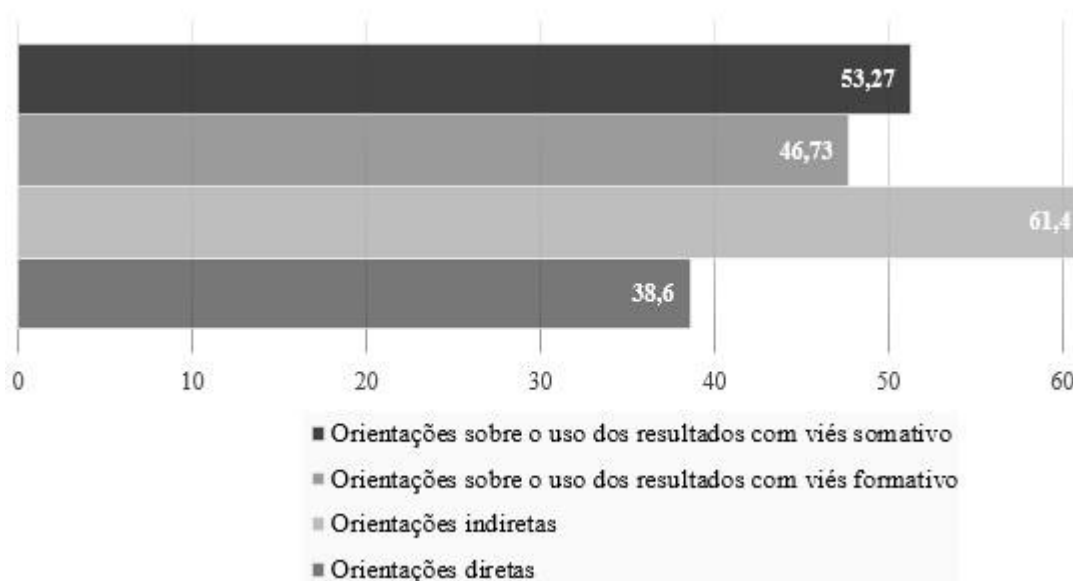
Apenas 4 das 6 categorias entraram nessa divisão categórica inicial. Isso porque a quinta categoria, que trata de orientações que podem contribuir com a prática de ensino, e a sexta categoria, relacionada às orientações que podem auxiliar na melhoria de outros aspectos que não sejam diretamente o ensino, exigem um acompanhamento mais profundo da evolução dos aspectos do Saresp constatados. Tal análise exige orientação direta da teoria para identificar esses aspectos ao longo dos documentos.

Notamos que a maior parte da comunicação da Seduc-SP se dá de forma indireta. Por meio de entrelinhas, questionamentos e expressões semânticas no discurso que expressam formas de utilizar o resultado obtido por meio da matriz de referência do Saresp. Ao tratar de orientações diretas, os documentos apontam trechos objetivos que, por meio de um discurso sem desvios, deixa nítida a intencionalidade de conduzir ações para serem replicadas em uma escola.

Disputando um pódio, o viés formativo dessas orientações surge remetendo-se a melhoria da aprendizagem, mas é ofuscado pelo viés somativo quando torna-se explícito nos trechos a intencionalidade de obter essa melhoria porque ela é a única que pode impactar os indicadores. Em meio a um discurso polarizado, coube uma interpretação mais profunda desses termos encontrados, que trataremos posteriormente.

Por ora, vale ressaltar que essa formação em que foram repassados os documentos analisados detém de uma importância imensurável para o trabalho pedagógico ao decorrer do ano letivo, assim como também influencia no projeto político pedagógico das instituições de ensino. Isso porque é capaz de orientar os profissionais a utilizarem a autonomia que possuem e atentarem-se para as lacunas expostas por meio da avaliação, que refletem a situação de cada aluno, de cada turma e da escola em si. Desse modo, a intencionalidade do discurso da SeducSP sobre os resultados do Saresp, seja direta ou em entrelinhas, pode justificar a estrutura atual delimitada por eles nas políticas educacionais paulistas. A Figura 2 ilustra a distribuição das categorias selecionadas para essa divisão.

**Figura 2- Porcentagens da Divisão de Categorias**



Fonte: Resultados da Pesquisa (2021).

Com isso, o próximo comando aplicado no NVivo foi dado para analisar a frequência daquilo que se estava sendo dito, mais especificamente, buscamos identificar quais palavras indicaram um maior número de ocorrência ao longo do documento. Ressaltamos que, para possibilitar uma maior correspondência entre os dados, o NVivo permite eliminar artigos e conjunções dessa análise, assim como agrupar palavras derivadas, especializações e generalizações em um mesmo item. De acordo com as seleções que fizemos no sistema, a palavra conversar, por exemplo, poderia ser agrupada junto com um derivativo, como conversando, e junto com especializações e generalizações, tais como falar e sussurrar.

A Figura 3 apresenta as 50 palavras mais decorrentes no formato de nuvem de palavras. Tal formato é uma representação visualmente hierarquizada, com base na frequência de palavras e expressas na nuvem de acordo com tamanho. Sendo assim, quanto mais recorrente uma palavra nos documentos, maior seu tamanho na figura.



de resultados e planos de melhorias. Assim, transparece que a intenção paulista na formação é buscar uma estrutura rígida de tarefas para serem implementadas no cotidiano escolar.

Nessa mesma linha, cabe aqui salientarmos uma reflexão sobre o teor semântico da palavra resultados, esta que também teve destaque na nuvem de palavras, e associa-se como a consequência da finalização de um processo. Também é muito usada nos ambientes organizacionais para remeter-se a um produto.

Sob uma ótica de gestão, notamos que faz-se necessário a implementação de um olhar organizacional na educação, até porque a escola também deve ser vista como uma organização, que precisa de planejamento, gerenciamento de pessoas e de recursos financeiros.

Entretanto, em uma formação anual, com demasiada importância para o planejamento de cada escola, é preocupante que palavras associadas ao aprendizado não tenham tido tanto destaque como palavras de sentido produtivo, contextualizadas em trechos que expressavam ações com perspectiva mercadológica e correntes em um vocabulário industrial. Esse vocabulário também esteve presente nos momentos que outra palavra de destaque apareceu, a palavra problemas.

Os slides da formação dos supervisores de ensino, diretores e professores, que tinham como pauta pontos importantíssimos como alfabetização, projeto político pedagógico, inclusão, currículo paulista e tecnologia digital, apresentou 110 de vezes a palavra problemas. Foi uma das palavras mais frequentes, sendo que, em nenhum momento, foi associada com outros aspectos que não fossem relacionados ao MMR.

Extraímos um trecho em um momento da formação que exemplifica bem o vocabulário produtivo que mencionamos: “Problema é a diferença entre o resultado atual e desejado (meta).” (SÃO PAULO, 2019b, p. 32)<sup>14</sup>. Também destacamos outro trecho: “É de extrema importância corrigir os rumos para reverter o resultado. **Quanto antes for detectado o problema, maior a chance de se ter uma ação corretiva**, que impacte positivamente o resultado final (IDESP).” (SÃO PAULO, 2019b, p. 49, grifo nosso<sup>15</sup>).

Tratando-se de orientar formas de identificar um problema, ressaltamos um trecho no material usado na formação que dá um detalhamento aos profissionais do ensino de como isso deveria ser feito: “1 Passos para conhecer um problema: 1.1 Estabelecer indicadores; 1.2

---

<sup>14</sup> SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Formação:** planejamento escolar. Documentação não publicada. São Paulo, 2019b. p. 32. Os trechos em destaque foram extraídos dos documentos fornecidos pela própria Seduc-SP, mediante solicitação formal. Apesar de não estarem disponíveis para acesso, foram autorizados para serem objetos de estudo desta pesquisa.

<sup>15</sup> Ibid, p.49.

Analisar os dados do problema; 1.3 Definir a meta; 1.4 Divulgar as metas.” (SÃO PAULO, 2019b, p.28)<sup>16</sup>.

Sobre essa constatação, questionamos: a quantificação dos problemas no ambiente escolar ajuda, diretamente, na busca por uma educação com qualidade democrática? Ou há outras medidas que poderiam ser focalizadas primeiro? Diante da literatura selecionada para este estudo, que apresenta a educação como uma área social condicionada a um desenvolvimento humano de condição subjetiva e peculiar, consideramos que vigorizar essa tendência à quantificação excessiva, não caminha rumo a uma educação equitativa, que inclui ao invés de excluir e resume alunos, professores e instituições a um número.

Muito se foi discutido a respeito da gestão educacional ter um compromisso em integrar os gestores escolares das estratégias e objetivos delimitados. E é preocupante analisarmos documentos utilizados em uma formação tão importante que demonstrem um vocabulário predominante que induz a uma naturalização de atenuar aspectos pedagógicos, que valorizam o processo em si, em prol de uma valorização de resultados expressos por indicadores.

Para continuarmos nossa discussão, foi apresentado na Tabela 1 uma lista das palavras mais frequentes, acompanhadas no número de vezes que elas apareceram e o percentual ponderado representativo nos documentos analisados.

**Tabela 1-Detalhamento das 50 palavras mais Recorrentes**

<b>Palavra</b>	<b>Contagem</b>	<b>Percentual Ponderado (%)</b>
Status	226	1,67
Escola	204	1,53
Planos	157	1,18
Melhoria	145	1,09
Resultados	130	0,97
Problema	110	0,82
Ações	109	0,82
Pedagógica	109	0,82
Escolar	98	0,73
Ano	89	0,67
Gestão	89	0,67
Alunos	84	0,63
Atividade	73	0,55
Estudantes	73	0,55

<sup>16</sup> SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Formação: planejamento escolar. Documentação não publicada. São Paulo, 2019b. p. 28.

Aprendizagem	69	0,52
Proposta	69	0,52
Etapa	67	0,5
Método	66	0,49
Currículo	56	0,42
Tempo	56	0,42
Paulista	55	0,41
Dia	54	0,4
Causas	52	0,39
Ensino	51	0,38
Oficina	51	0,38
Projetos	50	0,37
Planejamento	50	0,37
Educação	49	0,37
MMR	49	0,37
Análise	46	0,34
Processo	44	0,33
Área	43	0,32
Professores	41	0,31
Práticas	40	0,3
Rumos	40	0,3
Ser	39	0,29
Conviva	36	0,27
Formação	36	0,27
Habilidades	36	0,27
Minutos	35	0,26
Será	34	0,25
Alfabetização	33	0,25
Entre	33	0,25
Identificar	33	0,25
Partir	32	0,24
Seguinte	32	0,24
Sinalizadores	32	0,24
Metodologia	31	0,23
Classe	30	0,22
Boas	29	0,22

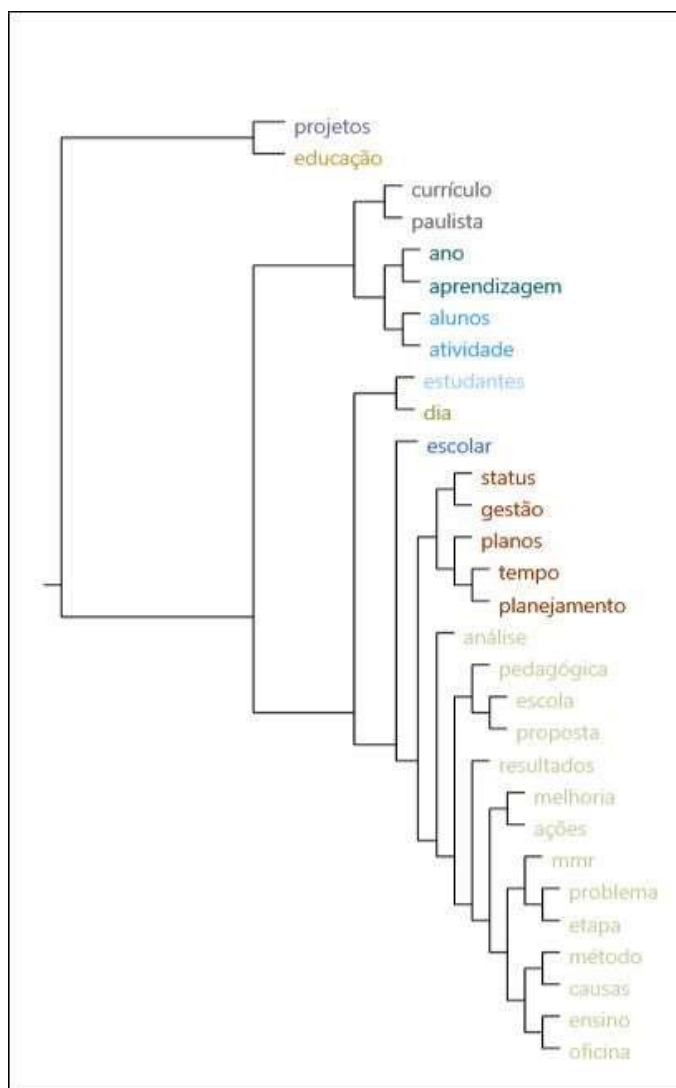
Fonte: Resultados da Pesquisa (2021).

Com isso, notamos que as 5 palavras e suas derivações mais recorrentes em uma análise de todos os documentos juntos foram: status, escola, planos, melhoria e resultados, com uma

ocorrência de, respectivamente, 226, 204, 157, 145 e 130 vezes. Ao comparar palavras mais decorrentes nas partes dos documentos que tratavam exclusivamente dos anos iniciais do ensino fundamental com as partes que tratavam dos anos finais, podemos perceber uma forte correspondência. Por exemplo, palavras como aprendizagem, processo, práticas e análise não apareceram em momento algum como as mais frequentes em nenhum deles.

Para Alves da Silva; Figueiredo Filho e Silva (2015), a frequência de palavras que gera uma árvore de palavras é intimamente ligada com à derivação e proximidade de outras palavras em um documento. Para gerar essa análise amplificada, o NVivo permite fazer uma análise de cluster nos dados, que nada mais é do que uma técnica exploratória para visualizar os padrões semânticos nos documentos (ALVES DA SILVA; FIGUEIREDO FILHO; SILVA, 2015). Isso quer dizer que as palavras que aparecem juntas em uma análise de cluster possuem teor semântico semelhante nos dados lançados no sistema. O que gera um agrupamento por proximidade. Nos dados da presente pesquisa, a análise de cluster foi feita com base nas 30 palavras mais recorrentes, representada pela Figura 4.

**Figura 4- Análise de Cluster das Palavras**



Fonte: Resultados da Pesquisa (2021).

Mesmo para a interpretação de dados qualitativos de uma pesquisa na área de ciências humanas, a análise de *cluster* permite levantar hipóteses voltadas para as relações entre as variáveis (ALVES DA SILVA; FIGUEIREDO FILHO; SILVA, 2015). Para esse estudo, optamos por realizar a análise com clusters de acordo com a similaridade de palavras, ao invés de similaridade por valor de atributo ou codificação. A métrica de similaridade utilizada foi por meio do coeficiente de correlação de Pearson por se tratar de variáveis contínuas, uma vez que foram medidas de acordo com a sua frequência de aparições nos documentos e representadas por porcentagens ponderadas com base nessa mesma frequência.

Assim, por meio de um método hierárquico, que agrupou as palavras por meio da visualização de padrões nas fontes de dados, fizemos uma análise que gerou uma nova forma de distribuição dos dados. Podemos interpretar essa análise da seguinte forma: as palavras que

aparecem juntas possuem maior relação nos documentos utilizados como base. E uma distância maior entre as palavras representa que essa relação diminui, portanto, palavras distantes são menos próximas semanticamente nos documentos.

De forma prática, o NVivo permite que, ao clicarmos em alguma palavra, seja aberto um detalhamento de todas as vezes que ela foi citada. Corroboramos os resultados da análise de *cluster* quando clicamos, por exemplo, na palavra ano e vimos que ela aparece sempre em um contexto que se trata da aprendizagem dos alunos. Assim como quando clicamos na palavra escola, que está sempre apoiada em alguma proposta de melhoria repassada na formação.

A fim de incitar uma interpretação mais crítica, destacamos a distância significativa na análise de *clusters* entre as palavras melhoria e aprendizagem. Notamos que a palavra melhoria é muito mais próxima de palavras como resultados, propostas, MMR e problemas. Tal questão fundamenta a nossa hipótese de que as orientações sobre os resultados do Saresp dadas pela Seduc-SP são mais voltadas para a melhoria de indicadores do que da aprendizagem em si.

A palavra ensino também aparece muito mais próxima de palavras com teor semântico organizacional do que de termos essenciais ao âmbito pedagógico, merece destaque aqui, sua indissociabilidade do termo aprendizagem. Em uma análise mais profunda, vimos que, ao longo dos documentos, o termo ensinar é sempre posto junto com uma descrição de métodos que podem ajudar a alcançar os objetivos paulistas. Em certo ponto, pode-se ser visto até como uma operacionalização do trabalho do professor, que não deveria ser baseada em um engessamento por meio da aplicação de atividades de cunho operacional, visto que detém um sentido estratégico, peculiar e condicionado às subjetividades de cada turma e de cada sujeito.

Após essa compreensão de alguns aspectos que mostram o que, de fato, foi repassado e com que frequência, seguimos nossa análise buscando compreender de que forma isso foi escrito e quais as entrelinhas nas mensagens. Por isso, no próximo tópico apresentamos uma análise, que também foi subsidiada pelo NVivo, mas contou com interpretações mais diretas para as categorias estabelecidas no trabalho.

## **5.2 Aprofundamento e Problematização das Apurações**

Considerando as categorias existentes, buscamos identificar nos documentos se há orientação da Seduc-SP sobre o uso dos resultados da matriz de referência do Saresp e se essa orientação é dada de forma direta ou indireta dentro do discurso utilizado. Para isso, foram

criados “nós”<sup>17</sup> nos arquivos por meio do *software* NVivo com palavras referentes às categorias, tais como: matriz de referência, competências, habilidades, resultados e avaliação.

Após o programa realizar marcações nos trechos que mencionavam os nós, analisamos minuciosamente o documento como um todo, uma vez que, apesar de facilitar a estruturação dos dados, o uso do *software* não elimina a aptidão humana crítica do pesquisador, que é capaz de analisar intenções indiretas nas mensagens.

Na parte fixa da formação, foram encontradas orientações dadas por meio de um discurso direto, explícito nas palavras selecionadas e sem rodeios, e também por um discurso indireto, implícito em trechos que se relacionam indiretamente com o tema. E, apesar de ser um processo formativo sobre todo o trabalho pedagógico, e não exclusivo sobre avaliação, encontramos indícios sobre o Saesp e a matriz de referência desde o sumário dos documentos. Logo após uma introdução breve sobre os currículos, já encontramos a primeira orientação direta dada pela Seduc-SP:

Além dos encaminhamentos do conselho de classe/ano/série, é importante que cada escola **analise seus resultados do Saesp para identificar os diferentes níveis de proficiência de seus estudantes em Língua Portuguesa e Matemática**, a fim de orientar o planejamento da escola para garantir a aprendizagem de todos os estudantes. (SÃO PAULO, 2019b, p. 14, grifo nosso).<sup>18</sup>

Seguidamente, apresenta-se na formação um exemplo de um quadro com a distribuição percentual de pontos da escala de proficiência em Língua Portuguesa de alunos do terceiro, quinto, sétimo e nono ano do ensino fundamental e terceiro do ensino médio. O uso do quadro no processo formativo dos profissionais escolares remete-se a uma instrução dada pela SeducSP sobre a interpretação do nível de proficiência aos alunos, que é algo diretamente relacionado com a matriz de referência do Saesp.

Isso porque a análise dos dados ante as diretrizes da escala de proficiência refere-se, diretamente, as habilidades e competências definidas na matriz, o que ajuda os professores fazerem análises nas suas turmas, como por exemplo, alunos com determinado nível de proficiência têm a capacidade de identificar elementos construtivos da organização interna de

---

<sup>17</sup> Tratando-se do *software* NVivo, os nós podem assumir diferentes significados, que variam de acordo com o interesse do trabalho e do pesquisador. No presente estudo, o uso dos nós foi utilizado para identificar fragmentos de textos relacionados com as categorias de análise, isto é, excertos dos documentos fornecidos pela Seduc-SP. <sup>18</sup> SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Formação:** planejamento escolar. Documentação não publicada. São Paulo, 2019b. p. 14.

um gênero textual ou a finalidade da produção e o assunto do texto, tratando-se de competências de Língua Portuguesa.

No mesmo sentido de orientar o uso dos resultados do Saresp, encontramos também trechos interrogativos, que incentivam uma reflexão aos membros da comunidade escolar. Em diversos momentos, os documentos revelaram esse estímulo de ponderar e analisar criticamente, fato que demonstra um interesse da Seduc-SP em incentivar uma compreensão comunitária sobre o sentido da avaliação externa e a sua relação com o aprendizado do dia a dia em salas de aulas, ao invés da sua mera exigência de cumprimento.

Para melhor entendimento, extraímos dos documentos todos os momentos interrogativos em que a Seduc-SP buscava atrair os profissionais de ensino para se engajarem na busca de respostas contextualizadas. No Quadro 2, apresentamos os questionamentos de acordo com a sua relação de forma direta ou indireta com o Saresp.

**Quadro 2- Questionamentos Expressos nos Documentos**

<b>Interrogações relacionadas de forma direta com a Matriz de Referência do Saresp</b>
O que os resultados do Saresp nos dizem sobre o que os estudantes estão aprendendo e podem ainda aprender? Utilize a Escala de Proficiência, que pode ser encontrada conforme orientado no slide anterior para identificar a descrição do que o aluno provavelmente já sabe e o que pode aprender.
O que os resultados do Saresp revelam sobre o processo de aprendizagem de leitura e escrita dos alunos?
O que os dados do Mapa de Classe e Boletim Saresp nos dizem sobre a compreensão do sistema de escrita? Justifiquem e podem utilizar a Escala de Proficiência como apoio.
<b>Interrogações que podem se relacionar de forma indireta com a Matriz de Referência do Saresp</b>
Quais ações a escola pode desenvolver para garantir a aprendizagem dos estudantes com maiores dificuldades?
O que a análise dos planos de melhoria de 2019 indica sobre ações que contribuiram ou não para a melhoria da aprendizagem e do fluxo da escola?
Considerando a análise do IDESP e os problemas priorizados para 2020, como a escola poderá se organizar para planejar conjuntamente ações interventivas?
O que a escola deve garantir para que os alunos cheguem ao final do 5º com o desenvolvimento de todas as habilidades do currículo paulista?
Considerando a meta de Alfabetização do 2º ano, quais são as ações da escola para garantir o desenvolvimento das habilidades previstas para o 1º e 2º anos?
Como a escola desenvolverá em conjunto os quatro passos iniciais do MMR- que envolvem conhecer o problema, quebra-lo, identificar as causas e elaborar o plano de melhoria?
Como a escola organizará a implementação, acompanhamento e monitoramento de suas ações e correções de rumos?
O quanto o processo de disseminação de boas práticas do MMR pode favorecer as ações de ensino e aprendizagem na escola?
Quais ações a escola pode desenvolver para aprofundar as aprendizagens dos alunos com maior domínio de habilidades?

Quais os principais aprendizados de hoje? Atingimos os objetivos do planejamento, articulando diversos projetos prioritários da Seduc-SP e ações específicas da sua escola para subsidiar as aprendizagens estabelecidas no Currículo Paulista?

Fonte: São Paulo (2019b).<sup>18</sup>

A reflexão empregada por meio de questionamentos reporta-se a uma perspectiva de escolas plurais, que detém autonomia para trilhar seus próprios passos, ainda que dentro dos limites legais estabelecidos. Questões, estrategicamente selecionadas, são postas aos membros das comunidades escolares para serem respondidas diante de sua própria realidade, bagagem e recursos disponíveis. Algumas relacionam-se diretamente com o Saresp e a sua metodologia de computar resultados. Outras, indiretamente tangem o tema e abordam aspectos sobre as habilidades, indicadores, superação de dificuldades e melhoria dos resultados.

A partir do século XX, a ampliação do discurso de autonomia aumentou a necessidade dos sistemas de ensino incentivarem avaliações institucionais e externas (GADOTTI, 2003). Entretanto, a análise do discurso mostra que, desagregado ao restante do conteúdo, os questionamentos passam mesmo uma ideia de que a escola está sendo incentivada a se emancipar de roteiros pré-elaborados para resolver suas dificuldades. Mas, ao olhar conjuntamente com os demais assuntos tratados na formação, trata-se de uma persuasão para que a ideia da avaliação como produto seja aderida por “vontade própria” da comunidade escolar.

Mais especificamente, podemos dizer que, ao instituir constantemente questões que envolvem, diretamente ou indiretamente, a colocação de planos de melhoria, escalas de proficiência e resultados de avaliações externas, a Seduc-SP coloca as avaliações no âmbito escolar muito mais como produto do que como processo. E ainda que haja pontos que se interliguem com pautas de melhoria do aprendizado, eles são alicerçados em uma concepção sistêmica de que o aprendizado deve melhorar porque os índices precisam ser melhores.

Portanto, nos questionamentos extraídos dos dados, muito se cobra sobre reflexões que associem os resultados das avaliações externas para a melhoria do trabalho escolar, mas pouco se vê sobre o incentivo de avaliações institucionais para auxiliar tal função. E isso deve ser problematizado, principalmente porque tende a colocar os alunos e os professores como culpados pelo desempenho das escolas, que também é condicionado pelo trabalho de outros funcionários, de gestores, de pais e responsáveis.

---

<sup>18</sup> SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Formação:** planejamento escolar. Documentação não publicada. São Paulo, 2019b.

Por isso, em consonância com pressupostos levantados no esteio teórico do trabalho, deduzimos que promover reflexões que lancem olhos para o funcionamento de cada escola como um todo não pode ser menosprezado pelo incentivo de parâmetros quantitativos de controle. Ainda que os indicadores e escalas de proficiência possam ser espelhos de parte do trabalho escolar, cada escola tem um projeto político pedagógico que pode recair para o desempenho dos estudantes na aprendizagem de determinados conteúdos.

A discussão ainda é mais ampla porque, além dessa posição da Seduc-SP não colaborar para a desconstrução da ideia de punição e recompensa baseada em notas, ainda desconsidera que avaliar no contexto educacional precisa se voltar para a ideia de que todos devem se avaliar e todos devem ser avaliados para buscarem melhorias voltadas para o aprendizado.

Nesse sentido, as interrogativas feita na formação não deixam explícita a consciência de que a avaliação é a legitimação do trabalho do professor, assim como do gestor, dos pais e da comunidade civil na formação de indivíduos aptos a exercerem seus direitos de cidadania. E que incitar esse tipo de reflexão é que caminha rumo a autonomia pedagógica pregada nos questionamentos propostos pela Seduc-SP, de forma que avaliações sejam vistas como algo possível de ser projeto e produto, ao mesmo tempo.

Ainda que haja uma importância em tratar das avaliações em diversos momentos da formação, já que elas se direcionam com os temas de forma muito direta, criticamos a forma como é imposta: desconsiderando essa essência de avaliar a escola como um todo. E, conseqüentemente, fazendo uma formação que reproduz práticas que responsabilizam, principalmente, professores e alunos pelos resultados. Ao questionar “o que a escola pode fazer” lançam um discurso democrático, com equidade de pesos dos trabalhos da instituição, mas quando todo o contexto se volta para a melhoria dos resultados, deixam pairar um ambigüidade do sentido desses resultados, que tira a avaliação como forma de análise do todo e remete-se para o desempenho dos alunos nas provas, assim como o desempenho do trabalho dos professores de prepará-los para as avaliações.

Outro ponto interessante a mencionar, é que logo no início da formação destinado para tratar do tópico de proposta pedagógica, encontrou-se trechos que se interligam diretamente com os resultados das avaliações de ensino, tal como:

Durante o planejamento, a escola também inicia a planejar como utilizará os resultados das avaliações externas ao longo dos anos, e organizará as Semanas

de Estudos Intensivos, especialmente a primeira ser desenvolvida nas primeiras semanas de fevereiro.” (SÃO PAULO, 2019b, p. 27)<sup>19</sup>

Tal afirmação mostra-se importante para atender o lado formativo do uso dos resultados obtidos por meio da matriz de referência do Saresp. Mas ainda assim, constatamos uma escassez da fixação e argumentação do lado democrático de um projeto político, que já é historicamente recente nas práticas escolares e precisa cada vez mais ser visto como compromisso coletivo de oferecer melhor ambiente de aprendizado para os alunos e de trabalho para os profissionais.

Assim, a associação dos resultados já na primeira pauta da discussão sobre proposta pedagógica, induz uma perspectiva técnica e regulamentatória do projeto, que se sobressai nos documentos sobre a perspectiva edificante, emancipadora e pautada em princípios de educação como prática social. Afinal, se queremos escolas mais autônomas, que identifiquem seus pontos de falhas e delimitem suas próprias ações, por que estamos falando isso para os gestores e depois impondo roteiros engessados de ações?

Seguidamente, entra na formação o tópico sobre gestão pedagógica. Já é iniciado diretamente com a realização de um estudo de caso voltado para lidar com situações que envolvam reforços, recuperação e aprofundamento de conteúdos que possam consolidar um Plano de Reforço e Recuperação da Unidade Escolar. Como orientações para a execução do estudo de caso, a Seduc-SP recomenda utilizar as seguintes evidências: “[...] 1. Registros de ações de reforço das aprendizagens do ano letivo anterior; 2. As habilidades não desenvolvidas detectadas; 3. Resultados do Saresp do ano anterior” (SÃO PAULO, 2019b, p.10)<sup>20</sup>.

Ao final da atividade, a Seduc-SP sugere que as atividades do estudo de caso se organizem da seguinte forma: façam uma primeira etapa para analisar atas do conselho de classe e registro de ações do reforço e, posteriormente, fazer uma análise dos resultados do Saresp. É disponibilizado um quadro de exemplo que contém a distribuição percentual de uma amostra de alunos na escala de proficiência para subsidiar esse momento. A partir do estudo de caso, é orientado destinar um momento para socialização e compartilhamento de aprendizados.

Notamos que a parte destinada ao Saresp é que predomina nesse momento da formação e conseguimos identificar intenções formativas do uso da avaliação que ainda não tinham sido evidenciadas antes. Entretanto, sempre atreladas a um apuramento quantitativo, principalmente o Idesp. Presume-se que o uso da palavra “resultados” ao se referir a uma melhoria deles a todo momento causa uma ambiguidade de sentidos na mente do participante da formação, já que é

---

<sup>19</sup> SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Formação:** planejamento escolar. Documentação não publicada. São Paulo, 2019b. p. 27.

<sup>20</sup> Ibid, p. 10.

inserido em um discurso que, ao mesmo tempo é preocupado com a avaliação no sentido formativo, não se desprende do viés de melhorar indicadores que coloquem a educação paulista como referência.

Desse modo, o cenário, ainda que seja cercado por uma argumentação formativa, é constituído por um documento que volta esporadicamente na questão dos quocientes que rotulam a educação paulista. Desse modo, a intenção precípua da Seduc-SP de frisar o interesse nos resultados quantitativos se manifesta de forma branda, mas muito constante, aparecendo no meio dos tópicos da formação como gestão pedagógica, proposta pedagógica e até mesmo currículo.

Em muitos momentos da formação destinado para tratar de currículo, o foco era dado a apresentação de temas e de habilidades das avaliações externas que são associadas a eles. Ao tratar de tópicos como Ciências Humanas e Ciências da Natureza, competências específicas de cada área também eram apresentadas do modo cobrado nas avaliações, como o Saresp. Assim, identificamos uma abordagem intencional dos conteúdos que coloca as orientações sobre o uso do Saresp em diversos momentos da formação.

Por constatar que os documentos apresentam orientações e que elas se manifestam de forma direta e indireta, ampliaremos o nosso debate inserindo aspectos das primeiras análises, relacionadas à frequência de palavras, posto que essa análise foi fundamental para direcionar a nossa análise aprofundada aqui. A frequência do que foi dito pode auxiliar a interpretação daquilo que não foi diretamente colocado no discurso, mas estava explícito por meio de entrelinhas.

Isso porque constatamos nos documentos indícios semânticos, marcados por impulsos indiretos no discurso, que demonstravam uma preocupação evidente da Seduc-SP com os resultados quantitativos das avaliações. Esses indícios apareceram de forma esporádica nas primeiras partes voltadas para o currículo e proposta pedagógica. E se intensificaram nos momentos da formação destinados às instruções sobre gestão pedagógica, método de gestão e MMR.

Ao fazer uma análise minuciosa a cada vez que uma palavra foi utilizada, como por exemplo a palavra resultados, notamos que, na maior parte das vezes, era usada para se referir aos resultados das avaliações externas e resultados de indicadores, como o Idesp. Em alguns trechos, como “[...] quanto antes for indentificado um problema, maior a chance de se ter uma ação corretiva que impacte positivamente o **resultado final** (IDESP)”, já é evidente entre parênteses o tipo de resultado que estavam atribuindo à intenção, mas houve trechos nos quais o tipo de resultado estava subentendido dentro da composição de ideias.

Nessa mesma linha, destacamos outro fragmento dos documentos que caminham nessa mesma direção de estar subentendido: “é preciso corrigir os rumos sempre que os **signalizadores de referência** não forem alcançados” (SÃO PAULO, 2019b, p. 49, grifo nosso)<sup>21</sup>. Assim como:

“é preciso direcionar o trabalho pedagógico em atividades que preparem os alunos para os momentos que geram os **resultados signalizadores**” (SÃO PAULO, 2019b, p. 50, grifo nosso)<sup>22</sup>.

Assim, evidenciamos uma associação evidente entre a melhoria da escola e o impacto pelos resultados quantitativos das avaliações, designados como sinalizadores. Também encontramos um trecho em que, apesar de deixar evidente a busca por melhoria que se finda no aumento dos indicadores, mostra uma orientação para que as escolas utilizem os resultados gerados como forma de condução de seus planejamentos e estratégias pedagógicas, que diz, especificamente:

[...] é importante que a equipe gestora da escola apresente ao grupo os índices obtidos pela escola nos sinalizadores de desempenho e fluxo, expressos na Plataforma MMR, sugerindo que realizem a análise desses dados. Para direcionar a atividade, pode-se solicitar aos professores o motivo do alcance ou não para cada sinalizador e distribua a folha “Histórico dos Sinalizadores” para que sintetizem suas observações. (SÃO PAULO, 2019b, p. 67)<sup>23</sup>.

Por meio desse discurso, a Seduc-SP induz que as escolas envolvam os professores e a equipe gestora para analisarem sinalizadores de desempenho na plataforma do MMR. Inclusive, estimula uma cobrança aos professores de justificativas para o não alcance. Tal fato que, mais uma vez, remete-se a uma orientação direta do sistema estadual de ensino para que o planejamento das instituições priorize o uso de avaliações que geram produtos para o alcance de metas.

Há de se frisar, no entanto, por meio da análise dos documentos, que o conceito de resultados é aplicado a partir de uma perspectiva substancial e indispensável de ser trabalhada dentro das escolas. Inclusive, durante o período formativo, ocorreu uma oficina destinada ao repasse do denominado Método de Melhoria de Resultados (MMR), que é definido nos documentos como:

O MMR é um método para **melhoria da aprendizagem** e o fluxo escolar em que a comunidade realiza o planejamento, desenvolvimento, monitoramento

---

<sup>21</sup> SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Formação:** planejamento escolar. Documentação não publicada. São Paulo, 2019b. p. 49.

<sup>22</sup> Ibid, p. 50.

<sup>23</sup> Ibid, p. 67.

e readequação de ações educacionais. Cada escola deve elaborar o seu plano de melhoria com base no diagnóstico de aprendizagem dos estudantes, processo que envolverá professores e gestores para definir prioridades e pactuar com ações diretamente relacionadas com a melhoria contínua dos resultados.” (SEDUC-SP, 2019b, p. 28, grifo nosso)<sup>24</sup>.

Presente no Planejamento Estratégico de 2019 a 2022 da educação paulista, o MMR é uma ação incentivada pelo governador João Dória e condiz com seu plano de gestão de alcançar metas audaciosas para tornar a educação paulista referência no país, uma vez que faz parte do estado que representa a maior concentração de desenvolvimento econômico no Brasil, de acordo com o próprio documento oficial (SÃO PAULO, 2017). Além disso, é enfatizado em diversos momentos nesse documento oficial sobre a necessidade de colocar São Paulo como líder do Ideb e manter essa liderança de forma contínua, por meio da promoção de uma educação de excelência que forma os estudantes na “idade certa” (SÃO PAULO, 2017).

Ainda que tratem do uso do termo de resultados, a apresentação do MMR nos documentos da formação é muito diferente da forma que é apresentado na sua nota técnica oficial. Isso porque, o MMR aparece majoritariamente ao lado de termos como “indicadores”,

“índices”, “cálculos” e “sinalizadores” na nota técnica. Esta, que por sua vez pauta-se em um discurso mais franco sobre as intenções do método:

O Método de Melhoria de Resultados (MMR) prevê a elaboração e monitoramento de plano de melhoria com base em um diagnóstico, **que se estrutura a partir de indicadores de resultado** do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). (SÃO PAULO, 2017, p. 2, grifo nosso).

Nesse tocante, o fato da definição apresentada do MMR na formação ser voltada, especificamente, para a melhoria do aprendizado embaralha-se com as demais informações estrategicamente posicionadas para serem repassadas nas formações, com inserções no discurso de termos como “resultados” sem especificar claramente quais tipos de resultados esperados.

Tal como: “O uso do método permite o alinhamento das iniciativas com foco nas melhorias da escola e da educação paulista, promovendo a melhoria dos resultados, o alinhamento das equipes e minimizando o desperdício de recursos” (SÃO PAULO, 2019b, p. 34)<sup>25</sup>.

<sup>24</sup> SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Formação:** planejamento escolar. Documentação não publicada. São Paulo, 2019b. p. 2.

<sup>25</sup> Ibid, p. 34.

Em outro trecho da formação, podemos ver a intenção no discurso de colocar o MMR como um programa voltado para o mesmo sentido: “Durante o planejamento, será importante que o professor coordenador apresente a metodologia para que os professores se apropriem dela a fim de contribuir cada vez mais para a aprendizagem dos estudantes da escola” (SÃO PAULO, 2019b, p. 32)<sup>26</sup>.

Assim, embora a definição nos documentos reforce em seu texto um carácter formativo da implantação do MMR, há de se reconhecer que ele não é capaz de se dissociar do interesse produtivista, cabendo as escolas repensarem a forma da atuação do método, principalmente, partindo da análise de seus professores como destinatários de medidas que promovam uma efetiva redução ao uso das avaliações externas como marcador de êxito de aprendizado.

Ainda que tenha efeito sobre a aprendizagem, o método é nitidamente voltado para a melhoria de aspectos quantitativos, além de no que se refere à formação incentivar a reprodução por meio de um roteiro que os professores devem aplicar nas suas turmas. Tal encargo é explícito no excerto: “O Método de Melhoria de Resultados será apresentado para que todos os professores da escola o conheçam e familiarizem-se com os passos a serem dados para monitorar e readequar ações” (SÃO PAULO, 2019b, p. 60)<sup>27</sup>.

Apesar de ser introduzido sob um discurso pautado na melhoria da aprendizagem, o interesse incontestável na melhoria dos indicadores desabrocha ao apresentar mais detalhes do método. Este, é feito em uma espécie de passo a passo que guia os professores a buscarem uma melhoria de resultados por meio da melhoria de tarefas elementares. Uma perfeita divisão de movimentos necessários à execução do método.

Mais especificamente, a proposta do uso do MMR, é apresentada aos profissionais do ensino para ocorrer em oito passos, que são, respectivamente: conhecendo o problema; quebrando o problema; identificando as causas do problema; elaborando os planos de melhoria; implementando os planos de melhoria; acompanhando os planos e resultados; corrigindo os rumos; registrando e disseminando boas práticas.

Nesse sentido, é preciso focarmos em um ponto muito importante sobre o MMR: ele não detém características que o tornem um planejamento estratégico para ter tanto espaço dentro da formação. Trata-se apenas de um programa de melhoria específica. Isso porque é amparado por uma lógica indutiva para identificar e resolver problemas, enquanto um

---

<sup>26</sup> SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Formação:** planejamento escolar. Documentação não publicada. São Paulo, 2019b. p. 32.

<sup>27</sup> Ibid, p. 60.

planejamento estratégico parte de uma lógica dedutiva que focaliza no todo para adentrar nas partes.

Assim, dentro de um planejamento estratégico, a aplicação do método ocupa um espaço de implementação de ações, posto que se trata da materialização de um procedimento de melhoria. Mas de nada adianta chegar nessa parte quase que final de um planejamento sem antes priorizar devidamente as demais fases que devem anteceder, tais como: avaliação interna, avaliação do contexto externo, formulação de estratégias e gerenciamento de estratégias. Somente depois seria a implementação de procedimentos e programas de melhorias.

Por isso, constatamos que o discurso utilizado pela Seduc-SP para orientar o uso do MMR carecia de mais complementações argumentativas para contextualizá-lo dentro da concepção de um planejamento estratégico escolar. Na formação, seu uso é pautado por contendas que ressaltam a sua importância, mas que não o conectam com as outras partes do plano estratégico.

Nos documentos, o MMR também é citado como método de gestão. E seu conceito aparece em vários momentos, desde as partes da formação de planejamento dada aos supervisores até as comunidades escolares dos anos iniciais do ensino fundamental e as comunidades dos anos finais do ensino fundamental e médio.

Enquanto isso, o Método de Melhoria de Convivência e Proteção Escolar (MMCE), voltado para a promoção de um ambiente escolar acolhedor, detém menos espaço nos documentos e aparece somente na formação destinada aos gestores e professores dos anos finais do ensino fundamental e médio. Não trazer isso para os profissionais dos anos iniciais do ensino fundamental é um silêncio que não pode passar por despercebido.

Nessa linha, deduzimos que o MMR, como mecanismo sinalizador de desempenho, pode contribuir com a averiguação da educação paulista. Entretanto, por si só não é capaz de orientar o trabalho pedagógico nas escolas. Mais uma vez, as orientações da Seduc-SP sobre o uso dos resultados das avaliações manifestam-se isoladas de outros pontos importantes para sustentar um trabalho formativo, que priorizam a melhoria da aprendizagem e da formação crítica dos indivíduos.

Diante dos pontos levantados, abrimos palco para apreender aspectos que compõem a quinta e sexta categoria do trabalho, que tratam, especificamente, de analisar se as orientações encontradas contribuem com a prática do ensino ou se contribuem com a melhoria de pontos que não afetam, primordialmente, o ensino.

Para isso, é preciso considerarmos o prisma da bibliografia apresentada que coloca a avaliação como uma prática sujeita a modas. Em um primeiro momento, as orientações sobre o

Saresp surgiram em meio à concepção de ideias obtidas por questionamentos, compartilhamento de ideias, estudo de casos e oficinas que induziam uma autorreflexão. Aqui, as orientações tomam um rumo formativo, pautado por compreensão e percepção das dificuldades no dia a dia.

Em um certo ponto, quando a análise se torna mais minuciosa e passa a considerar as frequências, constância e entrelinhas dos trechos, isso se perde. De fato, a propensão para o sentido formativo da avaliação se constitui em um sistema de ideias que é impulsionado pelo sentido somativo. Mais especificamente, podemos dizer as orientações, diretas ou indiretas, estavam sempre se subsidiando em aspectos pedagógicos para serem findadas na melhoria de resultados.

Apesar dessa melhoria ser posta de forma subentendida, a ambiguidade do sentido é quebrada quando consideramos outras ações e programas do governo paulista que deixam nítido que o sentido do mantra “melhorar os resultados” significa melhorar os indicadores e não se aplica, diretamente, em melhorias do processo de ensino de aprendizagem em si. Melhorar aspectos que tangem o aprendizado é só o percurso o qual não podem fugir, tanto que esses documentos repassados na formação não são concentrados no viés pedagógico como deveriam ser.

Um grande exemplo disso é o próprio MMR, por ser um programa de melhoria específica que condiz com a tendência de governo gerencialista predominante nos últimos anos. Ainda assim, em diversos outros momentos, como momentos destinados a falar sobre currículos ou proposta pedagógica, vemos as orientações sobre o uso dos resultados do Saresp serem inseridas em um discurso eloquente e persuasivo, indiciando uma postura intencional. Desse modo, as orientações que contribuem com a prática do ensino são enfraquecidas pela ideia central que se volta para a melhoria de indicadores e não a melhoria do processo de aprendizagem. Por isso, consideramos que as orientações encontradas são revestidas das intenções e dos paradigmas da avaliação externa no momento.

Cabe mencionar que, ainda que diversos aspectos citados sinalizem orientações sobre o uso dos resultados do Saresp, o termo matriz de referência não foi mencionado em nenhum momento da formação. O mais próximo que encontramos de indícios foi a disponibilização de um link com acesso a uma síntese sobre as escalas de proficiência, com apenas 8 páginas, enquanto o documento base de matriz de referência é muito mais rico com informações, detalhamentos e exemplos que poderiam ajudar a compreensão sobre aspectos que tangem as habilidades e competências dos estudantes. Ao solicitar os dados, priorizamos a transparência ao informar que o estudo buscava analisar, especificamente, todas orientações fornecidas pela

Seduc-SP a respeito do uso da matriz de referência aos profissionais da educação, e apenas o material da formação foi enviado.

Desse modo, se há outras ações internas que abrangem o tema, talvez não sejam tão formalizadas, como o procedimento da formação e por isso não tenham sido repassadas. Em todo caso, tratando-se formação em que o foco foi tão direcionado ao uso dos resultados do Saresp, deixar de abranger as entrelinhas da matriz de referência, que é um documento que consideramos como fundamental para a interpretação dos resultados, demonstra que a intencionalidade em melhorar os resultados é muito mais para impactar o Idesp do que impactar fatores que remetem-se ao aprendizado.

Mesmo que seja possível acessar informações sobre a matriz de referência do Saresp na internet, esperávamos que o tópico fosse discutido no espaço destinado à formação, já que tanto se remetia ao uso dos dados obtidos pelo Saresp para a melhoria de resultados, que em sentido ambíguo, também referia-se ao aprendizado.

Além disso, outras partes da formação que também tinham informações disponíveis nas redes oficiais da Seduc-SP, como o passo a passo do MMR, estavam estruturadas na formação com destaque nos pontos importantes. Assim, a disponibilização de informações oficiais a respeito do MMR não isentou que ele não fosse abordado e discutido, o que abre aumenta a lacuna sobre a exclusão da matriz de referência.

A não abrangência da matriz de referência na formação deixa ainda mais evidente que o uso formativo dos dados vem sendo suprimido. Segundo o documento base de matriz de referência, a compreensão da matriz “[...] permite que os professores compreendam a vinculação entre as expectativas de aprendizagem do currículo e as habilidades expressas na matriz de referência da avaliação (SÃO PAULO, 2018, p. 10). Se o governo está mesmo priorizando a melhoria da aprendizagem, porque uma matriz que atua como um elo entre o currículo e as habilidades dos estudantes foi deixada de fora em uma formação tão importante?

Indo ainda mais além, indagamo-nos: porque há espaço para expor as sistematizações de planos de trabalho, mas não há espaço para tratar do poder de sinalização das estruturas básicas de conhecimentos dos estudantes que a matriz de referência do Saresp possui? Diante dessas reflexões e para aprofundarmos nelas, ressaltamos o seguinte trecho extraído do documento oficial da matriz:

Na avaliação em processo ou formativa, aquela que o professor realiza no dia a dia com a classe por meio de múltiplos instrumentos e registros, a especificação das habilidades da matriz de referência apresenta importantes mecanismos para que ele possa acompanhar o desenvolvimento dos alunos de

sua turma, em relação a sua proposta de trabalho, tendo em vista o cumprimento da proposta curricular no ano letivo. (SÃO PAULO, 2018, p. 13).

Tal trecho ressalta a importância que a matriz do Saresp possui para apoiar um trabalho formativo. Ao invés de utilizar os dados obtidos por meio do sistema de avaliação como indícios que serão agrupados com outras evidências coletadas pelos profissionais da educação, os documentos da formação transparecem uma intenção de usar os dados apenas como base de melhoria de indicadores, uma vez que, apesar de relatar uma preocupação em lançar ações que melhorem o aprendizado, as propostas da formação deixam de abranger aspectos importantes para isso, como a própria associação com a matriz de referência.

Desse modo, a interposição de medidas que promovam um compromisso compartilhado em buscar uma educação democrática, em que todos os estudantes tenham acesso a uma educação emancipadora e preocupada com o seu desenvolvimento como cidadão, não revelase prevalente como deveria ser. Inclusive, o que predomina é o oposto disso, uma postura intencional em suprimir componentes importantes do aprendizado para concentrar os esforços da comunidade escolar nos objetivos gerencialistas impostos à educação.

Diante disso, consideramos que a análise de conteúdo forneceu constatações que dizem muito sobre o direcionamento da educação paulista, até mesmo nos silêncios encontrados. Principalmente, porque, ao analisar o contexto em sua globalidade, tornam-se nítido os vestígios que nos levam a identificar o que dizem esses silêncios. Por isso, deixar de abranger os elementos que inferem, especificamente, na promoção de uma interpretação formativa dos dados, robustece as premissas levantadas na teoria de que o Saresp ainda é posto como um sistema para atender unicamente às demandas de gestores públicos e chefes de governo, e não às necessidades pedagógicas dos educadores.

## 6 PROPOSTA DE FORMAÇÃO

Mais do que apresentar constatações que incitem a reflexão, evidenciem outras lacunas para ser investigadas cientificamente e sejam bases de mudanças para a prática e a conduta que lidam com as avaliações externas, buscamos elaborar algo capaz de materializar as nossas discussões ao longo do trabalho. Gerar uma espécie de “produto” aqui é uma forma de cooperar com mudanças na estrutura moderna da avaliação externa, por entender que a sua condição ainda deve ser explorada, repensada e modificada de acordo com as transformações na sociedade.

Entretanto, não consentimos com modificações que retrocedam as conquistas de direitos humanos e sociais, por isso, a base da nossa proposta final é reiterar o direito difuso da educação e reforçar um compromisso social em não abdicar da educação com qualidade democrática. Isso porque não podemos desconsiderar que a educação brasileira está longe de ofertar as mesmas condições de permanência e continuidade de estudos para todos os estudantes brasileiros.

Por isso, impor a avaliação como empecilho para a democratização da educação, é algo que, além de resumir estudantes, professores e escolas em números, contribui para um ciclo de minimizar a potencialidade das políticas educacionais no desenvolvimento humano, econômico e científico. Entendemos que muito dessa compreensão é advinda de reflexões que despertam um sentido humano e altruísta sobre o tema, por isso, a nossa proposta trata-se de uma formação específica sobre avaliações externas para ser ofertada aos professores, profissionais de supervisão, direção, coordenação e membros de equipes de trabalho ligados à gestão e atuação em instituições de ensino público ou privado.

Notamos que, ao conceber uma formação com tópicos unificados, a Seduc-SP deixou de abranger questões importantes de cada um deles. E, ainda que tenha dado o maior espaço da formação para tratar de avaliação, não foi uma formação que abrangeu todos os aspectos que consideramos importantes para apoiar, ao mesmo tempo, o trabalho pedagógico e a computação de dados de controle. Por conta disso e por entender a importância que os processos avaliativos têm ao longo do ano letivo no cotidiano escolar, o curso que propomos tem duração de 180 horas com atividades teóricas e práticas, síncronas e assíncronas. Sugere-se que sejam cumpridas 4 horas semanais de dedicação e consideradas como hora extra pelos dirigentes.

Assim, o curso foi estruturado em módulos que colocam a avaliação externa como um ato que não é isolado e que deve ser um aliado da trajetória de formação. Inserir o Saresp nas discussões sobre currículo, por exemplo, deve ser algo para ressaltar a potencialidade da técnica

de matriz de referência para o trabalho pedagógico. Com a formação, a ideia é minimizar a perspectiva de que o próprio profissional pode buscar referências para uma avaliação formativa sozinho, já que a Seduc-SP disponibiliza os documentos como o da Matriz de Referência nos canais oficiais *onlines* do estado, mas ainda é preciso trazer isso como uma base do trabalho escolar de todo estado.

Até porque consideramos que ajudar o professor a interpretar os resultados obtidos pela matriz de referência do Saesp é o modo principal de trazer a avaliação externa para dentro do processo, visto que é ele que pode observar, orientar os estudantes, reformular seu trabalho e armazenar informações sobre todo o processo de aprendizagem. Por isso, faz-se ainda mais necessário garantir uma formação que evidencie que o potencial de uso dos resultados sob uma ótica da educação, ao invés de uma ótica, que na prática, mostra-se voltada muito mais para a gestão.

Ainda que o destaque seja para o aspecto educacional, para valorizar os dois lados, os momentos síncronos contarão com aulas expositivas com espaço para discussões, em que os professores e os profissionais com atribuições relacionadas à gestão terão voz nas pautas que os envolvem. A intenção é buscar por meio de um caminho de reflexividade um compromisso compartilhado que seja capaz de subsidiar mudanças na cultura avaliativa atual. Os momentos assíncronos contarão com leituras de materiais que sustentem a importância de voltar os esforços de qualquer ação no âmbito da educação para buscar uma democratização do acesso, permanência e desenvolvimento no processo de formação escolar básica.

Com o intuito de ser prático, melhorar um aspecto específico da rotina de um profissional da educação e abranger técnicas que poderão ser aplicadas no dia a dia, a formação foi categorizada como um curso dentro da modalidade de aperfeiçoamento, segundo as diretrizes da Deliberação nº 09/98 (BRASIL, 1998). Dado o exposto, apresentamos no Apêndice 1 um detalhamento sobre a proposta, que inclui itens como objetivos, metodologias e conteúdos programáticos. A partir desse esteio, esperamos que a ideia de promover um aperfeiçoamento sobre o uso dos resultados siga avançando até que seja posta como prioridade dos sistemas de ensino.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Justamente por constatar elementos que atendam aos objetivos delimitados da pesquisa, caminhamos para uma espécie de epílogo que sistematizou o que revelam os dados analisados. Ainda sem adentrar na contribuição dos resultados do Saresp para o processo de ensino e aprendizagem, cabem comentários mais gerais sobre a concepção de avaliação externa suscitada pelo estudo.

Foi evidenciado que uma avaliação que foca nas instituições e no rendimento de ensino, como o Saresp, apresenta uma estaca ideológica desde o momento em que impulsiona atores sociais a terem uma visão arbitrária sobre outros atores sociais. A partir daí, as políticas educacionais são condicionadas sob pontos de vistas que envolvem uma racionalidade políticossistêmica ao mesmo tempo que envolve uma racionalidade econômica.

Por dentro dessas lacunas que envolvem a questão da racionalidade, surgem variadas perspectivas sobre o que seria coerente, lógico e sensato. A ação de agentes públicos - ou atores sociais- em face da promoção de um ensino com qualidade democrática e com vistas em mudanças sociais acentua uma discussão que coloca o aluno como matéria prima de um processo que quer formar cidadãos críticos, independentes e capazes de exercer seus direitos civis.

Do ponto de vista dos resultados da pesquisa, esse processo vem sendo diferente. Sob uma ótica de interesses dominantes serem prevalecidos nesse contexto, constatamos que o Saresp vem sendo posto como um aliado de uma formação que é ditada, prioritariamente, pelas necessidades de garantir um controle de resultados que sustentem interesses econômicos. E o processo passa a ser muito mais simplista e individualista nessa lógica, posto que os alunos, e conseqüentemente, os professores, são padronizados, inspecionados, classificados e apresentados em uma valoração quantitativa, como um produto.

Desse modo, não podemos dizer que a mesma coerência de qualidade que prevalece em processos que não valorizam uma participação ativa de seus resultados no processo de aprendizagem e acabam por excluir os sujeitos diretos que estão envolvidos. Mais do que não envolver os sujeitos diretos, também evidenciamos uma valorização da avaliação externa como base de avaliação escolar, sendo que ela, por si só, não é capaz de diagnosticar todas as particularidades do trabalho escolar, não favorece a regulação dos processos de aprendizagem e nem permite que todos avaliem e sejam avaliados.

Consideramos que a forma como as avaliações externas foram tratadas nos documentos analisados remontam ao pensamento tradicional e conservador da avaliação como punição. Ao

contrário disso, a bibliografia selecionada sustenta que avaliar significa direcionar um olhar para o cotidiano da escola. Das diversas formas que podemos atribuir valor e emitir um juízo no ambiente escolar, formalmente ou informalmente, nenhum deles é oportuno para ser criado uma culpabilização indevida, já que a avaliação deve ser posta como um desafio de desenvolvimento para alunos, professores, gestores de ensino e supervisores, como um todo.

Por isso, ao repassar orientações sobre o uso dos resultados Saesp e aliá-los ao trabalho pedagógico, a concepção educacional precisa ser não só mantida no discurso, mas também ser priorizada. Afinal, em uma formação destinada do mesmo modo para gestores e professores, as avaliações, não só de sistemas, deveriam ser postas como legitimação do trabalho pedagógico, ainda que sob abordagens diferentes de avaliações, como de aprendizagens, institucionais ou externas.

Ainda que fortes indícios nos documentos reiterem a promoção de um ensino democrático, uma análise minuciosa pode revelar uma predominância de termos com teor semântico típico de contextos organizacionais. Além da frequência elevada de uso desses termos, que eram os mais recorrentes, analisamos também as entrelinhas do discurso que indicaram uma ambiguidade intencional para não dizer diretamente as intenções de melhorar resultados quantitativos, mas orientações para esse sentido sempre estavam subentendidas.

De acordo com as escolhas metodológicas, que resultaram em categorias criadas pela com nossa compreensão da literatura existente sobre o tema, algumas constatações mais pontuais foram feitas. Com auxílio do *software* de pesquisa NVivo identificamos que, de fato, existiam orientações repassadas pela Seduc-SP a respeito do uso dos resultados obtidos por meio da técnica de matriz de referência. Além disso, constatamos que a maior parte dessas orientações foram dadas de forma indireta no discurso, que representaram um percentual ponderado de 61,4 % dos dados.

Em uma análise ainda mais precisa, buscamos identificar se essas orientações, independentes de serem diretas ou indiretas, incidiam sobre aspectos formativos ou somativos, a partir da nossa apreensão sobre esses termos na base bibliografia selecionada para o estudo. Foi possível verificar que a maior parte, cerca de 53,27% das orientações encontradas, tinham como intencionalidade a melhoria sob um viés somativo, enquanto 46,73 % apresentou indícios semânticos de um viés formativo nas orientações.

Ante uma perspectiva que considera outras ações e programas do governo do estado de São Paulo sobre educação, notamos que até mesmo as orientações foram inseridas em uma conjuntura que, majoritariamente, volta-se a intenção de melhorar indicadores que sustentem uma educação de referência. Merece ser destacado o fato de que, em certo ponto da análise, a

melhoria do aprendizado é posta como um aspecto que não há como ser evitado, por não ser tratada de forma que transparece uma intenção genuína em apoiar o trabalho dos professores e auxiliar os estudantes. Mais especificamente, evidenciamos que as intenções formativas são suprimidas pelo interesse predominante em melhorar o Idesp e não são exploradas como poderiam ser.

Inclusive, ainda que tenham questionamentos que influenciem as escolas a refletirem sobre sua realidade para orientar a tomada de decisões, há momentos que envolvem o uso de resultados do Saesp em há uma sistematização de passos que devem ser aderidos. A ideia de passar uma espécie de receita para melhorar o ensino é muito similar a ideia de inserir técnicas no ambiente organizacional para coordenar atividades operacionais, o que desconsidera a singularidade das comunidades escolares e as subjetividades humanas dos estudantes.

No geral, as palavras mais frequentes estavam sempre próximas de outras palavras que disseminassem uma perspectiva de fatores impactassem o Idesp. No caso das palavras melhorias e resultados, elas apareceram, respectivamente, 145 e 130 vezes nos documentos, estando dentre as 5 mais recorrentes. Uma análise de cluster pode corroborar a relação de proximidade semântica que as palavras foram alocadas nos documentos.

Além disso, notamos uma grande influência sobre o uso dos resultados do Saesp em tópicos como currículos, proposta pedagógica e gestão escolar. Fato que não seria um problema senão tivesse sido embasado por ideais que remetem à melhoria de fatores quantitativos. Reiteramos que a situação é reveladora de uma postura de trabalho intencional em nortear a proposta de progredir nos indicadores e na atribuição de notas. Cabe salientar que essa atribuição excessiva de notas não permite que professores repensem e planejem seus planos e métodos de ensino, assim como também não permite que supervisores, gestores, pais e até os mesmo os estudantes tenham uma visão das possibilidades de intervenção na aprendizagem.

É preciso instigar o olhar formativo sobre as avaliações, que não se preocupa com a mera atribuição de notas aos estudantes, mas que é voltado para o acompanhamento, observação e registro de indícios do cotidiano que podem auxiliar o trabalho pedagógico. Consideramos que isentar a busca por esse olhar dificilmente vai ocasionar em uma mudança na cultura avaliativa. E essa mudança não só precisa acontecer, como estamos atrasados para começar a modificar isso.

Devido a importância da gestão educacional na delimitação do trabalho feito pela gestão escolar, é extremamente necessário que essa mudança também seja promovida pelas próprias orientações das secretarias. Atentar-se a essa mudança, de forma alguma desonera o viés

político do Saresp, e ainda é uma forma de salientar o caráter democrático que está sendo atenuado e de valorizar os outros vieses existentes, como o de controle e técnico.

E a sua concepção como sistema de ensino o difere das avaliações de aprendizagem, colocando-o em uma posição de controle e monitoramento de dados. Entretanto, concluímos que a dimensão pedagógica não deve desaparecer ou ser meramente considerada. A amplitude de análises que a matriz de referência do Saresp traz deveria ser usada para colaborar com os profissionais da educação, e também com a intenção de fazer os alunos aprenderem e permanecerem nas escolas.

## REFERÊNCIAS

- AGAR, M. H. The right brain strikes back. In: FIELDING, N. G.; LEE, R. M. [Org.]. **Using computers in qualitative research**. 2. ed. London: Sage, 1991. p. 445-462.
- ALLAL, L. Assessment and the regulation of learning. **Encyclopedia Educ.**, v.3, p.348-352, 2010. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/288161942\\_Assessment\\_and\\_the\\_Regulation\\_of\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/288161942_Assessment_and_the_Regulation_of_Learning). Acesso em: 12 jul. 2019.
- ALLAL, L.; LOPEZ, L. M. Formative assessment: improving learning in secondary classroom. In: OECD. **French Literature Review**, 2005. p. 241-263. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/ceri/35337948.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2019.
- ALLAL, L. **Vers une pratique de l'évaluation formative: matériel de formation continue des enseignants**. 3. ed. Bruxelles: De Boeck, 1994.
- ALMEIDA, D. R. **Repensando representação política e legitimidade democrática: entre a unidade e a pluralidade**. 2011. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- ALVES DA SILVA, D. P.; FIGUEIREDO FILHO, D. B.; SILVA, A. H. O poderoso NVivo: uma introdução a partir da análise de conteúdo. **Política Hoje**, Pernambuco, n. 2, v. 24, p. 119-134, 2015.
- ALVES, M.; SOARES, J. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, v.39, 177194, 2013.
- ANDRADE, D. F. de. Desempenhos de grupos de alunos por intermédio da Teoria de Resposta ao Item. **Estudos em Avaliação Educacional**, [S.l.], n. 23, p. 31-70, 2001.
- APPOLINARIO, F. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- ARAÚJO E. A. C.; ANDRADE D. F.; BORTOLOTTI S. L. V. Teoria de Resposta ao Item. **Rev. Esc. Emferm. da USP**. v. 43, p. 1000-1008, 2009.
- ARCAS, P. H. **Implicações da progressão continuada e do Saresp na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências**. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- BASSETTO, C. F.; LEMES, S. S. Proficiência em matemática: análise do desempenho em escolas públicas estaduais de Araraquara no Saresp. **Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 15, p.167-185, 2013.
- BAUER, A. Avaliação de redes de ensino e gestão educacional: o que apontam os estudos acadêmicos. In: IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 5, 2012, Portugal. **Anais [...]**. Portugal: Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), p. 1-16, 2014.

BAUER, A. É possível relacionar avaliação discente e formação de professores? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 61-82, jun. 2012.

BAUER, A. **Uso dos resultados do Saesp: o papel da avaliação nas políticas de formação docente**, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BARREIRA, M. C. R. N. A. A evolução histórica da pesquisa avaliativa de políticas e programas sociais. IN: BARREIRA, M. C. R. N. [Org.] **Avaliação Participativa de Programas Sociais**. São Paulo: Lisboa, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3 ed. São Paulo: Almedina Brasil, 2016.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações da avaliação na educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

BONNIOL; J. J.; VIAL, M. **Modelos de Avaliação: textos fundamentais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: Casa Civil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011**. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal e dá outras providências. Brasília-DF: Casa Civil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm). Acesso em: 12 ago. 2019.

BRUNNER, J. J. El sistema de educación superior en Chile: un enfoque de economía política comparada. **Avaliação**. Campinas. v. 13, n. 2, p. 451-486, 2008.

BUCKLAND, M. "What is a document?" **Journal of the American Society of Information Science**, Berkeley, v. 42, n. 5, p. 1-8, 1997.

CALADO, S. S.; FERREIRA, S. C. R. **Análise de Documentos: método de recolha e análise de dados**. Didática das Ciências – DEFCUL, 2005. Documento eletrônico. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2019.

CANDAU, V. M.; OSWALD, M. L. Avaliação no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v.3, n. 95, p. 25-36, 1995.

CAPELLA, A. C. Perspectivas teóricas sobre o processo de formulação de políticas públicas. In: HOCHMAN, G., ARRETICHE, M. e MARQUES, E. [Org.]. **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007. p. 25-52.

CHALUH L. N. Grupo e trabalho coletivo na escola: trocando olhares, mudando práticas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 01, p. 63-84, 2009.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, 2008.

COELHO, M. I. M. de. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, 2008.

COLELLO, S. M. G. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

CUNHA, R. C. O. B. et al. Os sentidos do SARESP para professores e alunos da rede pública estadual paulista e a gestão do currículo na sala de aula. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, set./dez. 2016.

DELUIZ, N. A Globalização econômica e os desafios à formação profissional. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, maio/ago. p.15-21, 1996.

DEMO, P. **Avaliação Qualitativa: polemicas do nosso tempo**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

DEMO, P. **Mitologias da Avaliação: de ignorar, em vez de enfrentar problemas**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

DEMO P. **Política Social, Educação e Cidadania**. 6. ed. Campinas: Papyrus. 2007.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. The discipline and practice of qualitative research, p. 1-36. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**, Thousand Oaks: Sage, 2000. p. 1-32.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo, 2003.

DIAS SOBRINHO J. **Universidade: projeto, qualidade, avaliação e autonomia**. **Pro Posições**, v.3, n.1, p. 7-17, 2016.

DRAIBE, S. Avaliação de programas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; BRANT de CARVALHO, M. C. do [Org.]. **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas sociais**. São Paulo: IEE/PUC, 2001, p. 165-181.

ESTEBAN, M. T. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, M. T. [Org]. **Escola, currículo e avaliação**, São Paulo: Cortez, 2005, p. 13-37.

FAGIANI, C. C.; PREVITALI, F. A nova configuração da classe trabalhadora no século XXI: qualificação e precarização. **Ciência do Trabalho**, n. 3, p. 53-67, 2014.

FERNANDES, P. Pode a avaliação melhorar ou prejudicar a aprendizagem? Uma reflexão a

partir do ponto de vista de um grupo de estudantes. In: LEITE, C. et al. **Políticas, fundamentos e práticas do currículo**. Porto: Porto Editora, 2011. p. 252-263.

FLETCHER, P.; CASTRO, C. M. Mitos, estratégias e prioridades para o ensino de primeiro grau. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 8, p. 39-56, 1993.

FLETCHER, P. Propósitos da avaliação educacional: uma análise das alternativas. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: FCC, p. 93-112, 1995.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2 ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

FRANCO, C.; ALVES, A.; BONAMINO, A. Qualidade do Ensino Fundamental: políticas, suas potencialidades, seus limites. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 9891014, 2007.

FREIRE, P. **Ação Cultural para Liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, L. C. de. **Ciclos, Seriação e Avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2007.

FUNDAÇÃO BRAVA. **Políticas públicas para redução do abandono e evasão escolar de jovens**. 2017. 220p. Disponível em: <http://gesta.org.br/wp-content/uploads/2017/09/PolíticasPublicas-para-reducao-do-abandono-e-evasao-escolar-de-jovens.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2019.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER M. W.; GASKELL G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, p. 64-89, 2004.

GATTI, B. A. **Crerios de Qualidade**: notas, PGM 1 - Formação de Professores a Distância, 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/nucleoad/documentos/educacao2.htm>. Acesso em: maio 2019.

GAUTHIER, B. **Recherche social e de la problematique à la collecte des données**. 2. ed. Québec: Université du Québec, 1984.

GHIRALDELLI JUNIOR. P. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

GIAMBIAGI, F. **Economia Brasileira Contemporânea**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

GODOY, A. S. Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GOLDEMBERG, J. O repensar da educação no Brasil. **Estud. Av.**, São Paulo, v.7, n.18, 1993.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HARLEN, W.; GARDNER, J. Assessment to support learning. In: GARDNER, J. et al. [Org.]. **Developing teacher assessment**. London: McGraw-Hill Education, 2010. p. 15-28.

HARLEN, W. Teachers summative practices and assessment for learning – tensions and synergies. **Curriculum Journal**, Londres, v. 16, n. 2, p. 207-233, 2005.

HERNANDES, E. D. K. **Os propósitos e os impactos causados em uma escola da região de Assis pela implantação e pelas mudanças de rumo do SARESP**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 34. ed. Porto Alegre: Mediação, 1993.

LAKATOS M.; MARCONI, M. A. de. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas 2017.

LAGE, M. C. Utilização do *software* NVivo em pesquisa qualitativa: uma experiência em EaD. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n.2, p. 198- 226, 2011.

LAVEAULT, D.; ALLAL, L. **Assessment for Learning: meeting the challenge of implementation**. 3. ed. New York: Springer, 2016.

LAZARSELD, P. F. The logical and mathematical foundation of latent structure analysis. In: STOUFFER S. A. et al. **Measurement and prediction: studies in social psychology in World War II**. Princeton: Princeton University Press, 1950. p. 47-72.

LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOCH, J. M. de P. **Avaliação: uma perspectiva emancipatória. Química Nova na Escola**, São Paulo, n. 12, p. 30-33, 2000.

LOPES, V. V. **Cartografia da avaliação educacional no Brasil**. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007.

LUCK, H. **Entrevista sobre Gestão**. 1 vídeo (25min 09 seg). 2013. Publicado pelo canal Em Foco. Português. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=li67fV1Wp74&t=296s>. Acesso em: 23 set. 2019.

LUCK, H. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006a.

LUCK, H. **Gestão Participativa na Escola**. Petrópolis: Vozes, 2006b.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, C. C. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUMDSEN, J. Test theory. **Annual Review of Psychology**, New York, v. 27, p. 251– 280, 1976.

MADEIROS, A. A. A. de. Reflexos políticos da derrocada do federalismo fiscal. **Informação Legislativa.** Brasília, v. 47, n. 185, p. 235-246, 2010.

MARQUES, E. P.; PELICIONI M.C.F.; PEREIRA I.M.T.B. Educação pública: falta de prioridade do poder público ou desinteresse da sociedade? **Bras. Crescimento Desenvol. Hum.** v. 17, n. 3, p. 08-20, 2007.

MAZZOTTA, M. J. S.; SOUSA, S. Z. Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. **Estilos Clin.** São Paulo, n.9, ed. 5, p. 1-8, 2000.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Inep/MEC divulga Censo Escolar de 2017.** Jan. 2018. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-mec-divulga-censo-escolar-2017/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-mec-divulga-censo-escolar-2017/21206). Acesso em: 19 out. 2019.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, E. Por uma reforma do pensamento. In: PENA V. A.; NASCIMENTO, E. P. do. **O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade.** 3. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 1999. p. 8-12.

NASCIMENTO, M. C. M.; SOUZA, N. A. de. **Avaliação formativa: a prática em construção.** Seminário de Pesquisa do PPE, Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2013. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2013/trabalhos/co\\_03/79.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_03/79.pdf). Acesso em: 13 out. 2019.

OLIVEIRA JÚNIOR, R. G.; CALDERÓN, A. I. Sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo: mapeamento e tendências temáticas da produção científica brasileira (1996-2011). **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p.939-976, 2014.

PALUMBO, D. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: SOUZA, E. da; MACHADO, C. B. de [Org.] **A avaliação e a formulação de**

**políticas públicas em educação: leituras complementares.** Brasília: MEC/UnB, 1998. p. 35-62.

PASQUALLI, L. **Psicometria:** teoria dos testes na psicologia e educação. 4. ed. Vozes, Porto Alegre, RS, 2009.

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, G. C. Estado de Bem-Estar Social, Neoliberalismo e Estado Gestor: aproximações globais. In: LUCENA, C.; PREVITALI, F. S.; LUCENA, L. [Org.] **A Crise da Democracia Brasileira.** Uberlândia: Navegando, 2017.

PEIXOTO, J. S. **Políticas públicas de avaliação do Estado de São Paulo e as repercussões na prática pedagógica:** Saresp em foco. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

PERRENOUD, P. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PESTAÑA, J. L. M. **Foucault y la Política.** Madrid: Tierradenadie Ediciones, 2011.

PINTO, M. A. R. **Política pública e avaliação: o Saresp e seus impactos na prática profissional docente.** 2011. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2011.

POZZEBON, M.; FREITAS H. Por um conjunto de princípios que possibilitem a construção de novos modelos de sistema de informação. **Administração Pública**, vol.31, n. 5, p.87-104, 1997.

PREVITALI, F.; FAGIANI, C. C. A educação, o poder da ideologia e a escola sem partido. **Quaestio - Estudos em Educação**, v. 20, n. 3, p. 8-17, 2018.

RAMOS, L.; REIS, J. G. Emprego no Brasil: os anos 90. In: VELLOSO, J. P. R. (Org.). **Brasil: desafios de um país em transformação.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1997. p. 133.

RODRIGUES, M. M. A. **Políticas Públicas.** São Paulo: Publifolha, 2010.

RUSSO, M.; CARVALHO, C. Reforma e Políticas de educação do Governo do Estado de São Paulo (2007-2011). **Série-Estudos.** n.34, p.275-289, 2012.

SANDER, B. **Políticas públicas:** e gestão democrática da educação. Rio de Janeiro: Liber Livro, 2005.

SALM, C. **Escola e Trabalho.** São Paulo: Brasiliense, 1980.

SÃO PAULO (Estado). **Deliberação CEE nº 84/2009.** Dispõe sobre regulação, supervisão e avaliação das instituições privadas de Educação Básica no Estado de São Paulo. 2009a. Disponível em: [http://saresp.fde.sp.gov.br/Arquivos/Deliberacao\\_CEE\\_84\\_2009\\_2018.pdf](http://saresp.fde.sp.gov.br/Arquivos/Deliberacao_CEE_84_2009_2018.pdf). Acesso em: 10 jan. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Deliberação CEE nº 09, de 30 de julho 1998.** Dispõe sobre oferecimento, aprovação e validade de Cursos de Especialização, Aperfeiçoamento e

Extensão Universitária. São Paulo: Conselho Estadual da Educação. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cee/d0598.html>. Acesso em: 22 fev. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Documento de Implantação do Saesp**. São Paulo, SEDUC/FDE, 1996.

SÃO PAULO (Estado). **Matriz de Referência do Saesp**: documento básico. São Paulo, SEE/FDE, 2019a. 1

SÃO PAULO (Estado). **Método de Melhoria de Resultados- MMR**. São Paulo: Diretoria de Ensino, 2017. Disponível em: <https://denorte2.educacao.sp.gov.br/mmkcr-metodo-demelhoria-de-resultados/>. Acesso em: 22 fev. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Os avanços na construção de uma cultura avaliativa na rede de ensino paulista**. São Paulo. SEDUC/FDE, jan. 2009b.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 124/2001**. Dispõe sobre a realização das provas de avaliação dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental, nas escolas da rede estadual de ensino, em 2001. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/124\\_2001.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/124_2001.htm). Acesso em: 12 jan. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 120/2003**. Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Saesp/2003- Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/itemlise/arquivos/120\\_03.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/itemlise/arquivos/120_03.htm). Acesso em: 12 jan. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Entenda as metas do Idesp e consulte o índice de sua escola**. 2014. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/servidor-entenda-as-metas-do-idesp-e-consulte-o-indice-de-sua-escola/>. Acesso em: 13 jan. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Saesp permite monitorar avanços da educação básica no Estado**. 2020. Disponível em: <https://saesp.fde.sp.gov.br/#:~:text=No%20Sistema%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20de,Ci%C3%A7%C3%A3o%20da%20Natureza%20e%20reda%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 22 dez de 2020.

SARTES, L. M. A.; FORMIGONI M. L. O. Avanços na psicometria: da Teoria Clássica dos Testes à Teoria de Resposta ao Item. **Psicol. Reflex. Crit.** v. 26, n.2, p.241-250, 2003.

SCRIVEN, M. Beyond formative and summative evaluation. In: MCLAUGHLIN M. W.; PHILLIPS D. D. **Evaluation and education**: at quarter century. Chicago: University of Chicago Press, p. 19-64, 1991.

SECCHI, L. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. Cengage Learning, São Paulo, 2014.

SHIRASU, M. R.; ARRAES, R. A. Determinantes da evasão e repetência escolar. In: Encontro Nacional de Economia, 43, 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Anpec, 2015. p. 2-19.

SILVA, J. C. da A questão educacional em Marx: alguns apontamentos. **Marx. Educ. em Debate**, Salvador, v. 3, n. 1, p. 72-81, 2011.

SILVA, I. F. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set./dez. 2010.

SILVA, S. S. O. **Políticas educacionais e formação de professores**. Curitiba: Appris, 2016.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, 2006.

SOUSA, S. K. Avaliação Escolar e Democratização: o direito de errar. In: AQUINO, J. G. [Org]. **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997. p. 125-138.

SOUSA, S. K. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas, v. 19, n.2, p. 407-420, 2014.

SOUSA, S. K. Avaliação em larga escala da educação básica e inclusão escolar: questões polarizadoras. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 863-878, 2018.

STREINER, D. L. Measure for measure: new developments in measurement and Item Response Theory. **La Revue Canadienne de Psychiatrie**, v. 55, n. 3, 180-187, 2010.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 1995.

THURLER, M. G. A eficácia nas escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive. **Ideias**, São Paulo, v.2, p.175-192, 1998.

TRIVIÑOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

TROMPIERI FILHO, N. **Análise dos resultados da avaliação do SAEB/2003 via regressão linear múltipla**, 2007. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1976.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional: teoria, planejamentos, modelos**. 2. ed. São Paulo: IBRASA, 2003.

VIÉGAS, L. S.; ANGELUCCI C. B. **Políticas Públicas em Educação: uma análise a partir da Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

WERLE, F. Políticas de Avaliação em Larga Escala na Educação Básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: avaliação e políticas públicas de educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, 2011.

WICKHAM, M.; WOODS, M. Reflecting on the strategic use of CAQDAS to manage and report on the qualitative research process. **The Qualitative Report Journal**, Flórida, v. 10, n. 4, p. 687-702, 2005.

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

YIN, R. K. **Case study research: design and methods**. London: Sage, 1984.

## APÊNDICE A

<b>PROPOSTA DE CURSO DE FORMAÇÃO</b>
<b>A INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DO SARESP: contribuições com a organização do trabalho pedagógico</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>
<p>“Favorecer uma postura mais conservadora ou democrática no interior da escola no tocante às práticas avaliativas não depende do Saresp enquanto medida política, mas sim de como os professores e demais profissionais que atuam na escola se apropriam, analisam e decidem os encaminhamentos a serem tomados.” (ARCAS, 2009, p. 151).</p>
<b>INFORMAÇÕES BÁSICAS</b>
<p>1 Modalidade: Aperfeiçoamento.</p> <p>1.1 Carga horária: 4 horas semanais, com momentos síncronos, assíncronos e práticos, e 180 horas ao todo (45 semanas).</p> <p>1.2 Número de alunos por turma: 35.</p> <p>1.3 Público alvo: professores, profissionais de supervisão, direção, coordenação e membros de equipes de trabalho, ligados à gestão e atuação em instituições de ensino público do estado de São Paulo.</p>
<b>JUSTIFICATIVA</b>
<p>Apesar da ampla disponibilização de dados obtidos por meio do Saresp e trabalhos feitos pela Seduc-SP no sentido de orientar professores, supervisores e gestores escolares, ainda há uma dificuldade em incorporar os resultados da avaliação com um sentido formativo na organização do trabalho escolar. Na prática, isso tem ocorrido principalmente por ainda ser mantida uma perspectiva reducionista, mercadológica e excludente das avaliações externas, em nome de uma cultura avaliativa conservadora. Tal questão prejudica o processo de aprendizagem e não contribui com ideais de democratização para um ensino edificante de cidadãos críticos, aptos para exercerem seus direitos civis. Para mudar essa cultura, é preciso capacitar profissionais da linha de frente da educação, uma vez que eles serão os principais agentes de mudança.</p>

## **OBJETIVOS**

Os objetivos delimitados para o curso de aperfeiçoamento, são: a) promover novas perspectivas de análises de resultados obtidos por meio de avaliações externas; b) conscientizar sobre um compromisso compartilhado de pautar as avaliações sobre uma perspectiva democrática; c) discutir propostas de intervenção que podem ser inseridas no trabalho pedagógico e contribuir com uma mudança na cultura avaliativa regente.

## **METODOLOGIA**

1 Referencial teórico-metodológico: bibliografias sobre avaliações externas e avaliações formativas.

1.1 Métodos e técnicas utilizados: momentos síncronos com aulas expositivas e dialógicas; momentos assíncronos com leituras, reflexões e registros de sistematizações sobre o conteúdo; momentos práticos de aplicação de conceitos abrangidos no cotidiano escolar.

## **CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**

1 Momentos Síncronos

1.1 Aula 1 a 5: Retomada das práticas atuais de avaliação no sistema de ensino brasileiro: aspectos tradicionais.

1.2 Aula 6 a 11: A complexidade do ato de avaliar: apresentação, reflexão e problematização de modelos e paradigmas das avaliações.

1.3 Aula 12 a 18: A variedade de sentidos de qualidade que podem ser atribuídos à educação e a compreensão do ensino como indutor de democracia.

1.4 Aula 19 a 25: A cultura avaliativa hodierna como campo de (re)produção de objetivos gerencialistas: a escola como organização, mas uma organização social.

1.5 Aula 26 a 32: A desmistificação da estrutura da matriz de referência do Saesp: orientando o trabalho pedagógico.

1.6 Aula 33 a 40: O cotidiano das instituições de ensino e aplicabilidades reais e utópicas dos resultados obtidos por avaliações externas.

1.7 Aula 40 a 45: Compartilhamento de aprendizados e experiências.

2 Momentos Assíncronos

2.1 Leituras de materiais de apoio.

3 Momentos Práticos

3.1 Propostas para implementação de conceitos aprofundados sobre avaliação formativa ao longo do curso e compartilhamento de experiências. Cabe ao participante implementar as propostas ou não, de acordo com o seu interesse e limitações do seu trabalho, entretanto, parte da carga horária será destinada a essa parte, assim como um espaço no curso para o compartilhamento de experiências.

### REFERÊNCIAS

ALLAL, L. **Vers une pratique de l'évaluation formative**: matériel de formation continue des enseignants. Bruxelles: De Boeck, 1994. 158p.

BAUER, A. É possível relacionar avaliação discente e formação de professores? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 61-82, jun. 2012.

BAUER, A. **Uso dos resultados do Saresp e formação de professores**: a visão dos níveis centrais. Estudos em Avaliação Educacional. 2006. Tese (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BONNIOL; J. J.; VIAL, M. **Modelos de Avaliação**: textos fundamentais. Porto Alegre: Artmed, 1997.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: Casa Civil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 jun. 2019.

FREIRE, P. **Ação Cultural para Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 120 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 54 p.

PINTO, M. A. R. **Política pública e avaliação**: o Saresp e seus impactos na prática profissional docente. 2011. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2011.

SÃO PAULO (Estado). **Documento de Implantação do Saresp**. São Paulo, SEE/FDE, 1996. 6p.

SÃO PAULO (Estado). **Matriz de Referência do Saresp**: documento básico. São Paulo, SEE/FDE, 2019a. 179p.

SOUSA, S. K. Concepções de Qualidade da Educação Básica Forjadas por meio de Avaliações em Larga Escala. **Avaliação**, Campinas, v. 19, n.2, p. 407-420, jul. 2014.