

## Avaliações Externas e Indicadores de Desempenho: uma representação opaca das realidades escolares

### External assessments and performance indicators: an opaque representation of schools' reality

Brena Cristina Sturion<sup>1</sup>  
Ana Paula dos Santos Malheiros<sup>2</sup>

**Resumo:** Temos, com este texto, o objetivo de problematizar a relação existente entre as Avaliações Externas e as escolas paulistas, a partir da visão de professores que ensinam Matemática. Realizamos um estudo qualitativo, com a utilização de entrevistas semiestruturadas para a composição dos dados. Como resultados, exemplificamos formas que o governo paulista utiliza para se afastar de suas funções como provedor de recursos técnicos e financeiros para as intuições públicas, como as educacionais, e passa a agir como ente regulador, mais focado nos resultados do que nos ambientes que são constantemente avaliados. Nesse cenário, evidenciamos os impactos dessa postura para a Educação Matemática, como a noção de que a Matemática é trabalhada, em um cenário de Avaliações Externas, em prol do “adestramento” dos estudantes.

**Palavras-chave:** Estado Avaliador. Políticas Públicas Avaliativas. SARESP. SAEB. Prova Paulista.

**Abstract:** With this text, we aim to examine the relationship between External Assessments and schools in São Paulo from the perspective of Mathematics teachers. We conducted a qualitative study, using semi-structured interviews to gather data. As a result, we demonstrate how the São Paulo government has shifted away from its role as a provider of technical and financial resources for public institutions, such as education, and has instead adopted the role of a regulatory body, focusing more on results than on the environments being continually assessed. We also highlight the impacts of this approach on Mathematics Education.

**Keywords:** Evaluative State. Evaluative Public Policies. SARESP. SAEB. Prova Paulista.

## 1 Introdução

Desde os anos de 1950, são realizados estudos com o objetivo de obter dados sobre a Educação sistêmica de determinado local de acordo com faixas etárias (Carvalho, 2009). Porém, a ascensão das Avaliações Externas<sup>3</sup> ocorre apenas nas décadas posteriores, após o desenvolvimento de uma nova organização política, econômica e social: o neoliberalismo. Pautado na lógica de que o bem-estar humano é alcançado por meio do aprimoramento das capacidades empreendedoras individuais, o sistema neoliberal promove incentivos à economia, a fim de gerar maior qualidade de vida (Harvey, 2005).

Nessa perspectiva, o neoliberalismo fomenta e mantém mercados por meio da diferença,

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” • Piracicaba, SP — Brasil • ✉ brena.sturion@unesp.br • [ORCID](https://orcid.org/0000-0002-6321-5979) <https://orcid.org/0000-0002-6321-5979>

<sup>2</sup> Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” • Rio Claro, SP — Brasil • ✉ paula.malheiros@unesp.br • [ORCID](https://orcid.org/0000-0002-1140-4014) <https://orcid.org/0000-0002-1140-4014>

<sup>3</sup> Neste texto, entenderemos como sinônimos as expressões “avaliações em larga escala”, “avaliações externas” e “avaliações de redes de ensino”. Entretanto, adotaremos Avaliações Externas para explicitar o caráter externo a escola que essas Avaliações possuem.

estimulando a competição entre indivíduos e instituições, criando estruturas político-sociais que perpetuam a comparação desigual e o individualismo (Menecucci, 2023). Nesse cenário, todas as esferas sociais e políticas, como a Educação, são compreendidas como prestadoras de serviços e devem funcionar à imagem e semelhança de uma empresa, tendo seus problemas reduzidos a adversidades administrativas e técnicas (Marrach, 1996).

Assim, a competição, a comparação e o individualismo se tornam os protagonistas do sistema neoliberal e, por conseguinte, escolas precisam constantemente ser avaliadas para que a qualidade de seus serviços e suas performances progridam (Freitas, 2018). Logo, as Avaliações Externas, que entendemos serem avaliações em que avaliador e avaliado não coexistem em uma mesma esfera do sistema educacional (Sturion, 2024), aparecem como instrumentos que possibilitam a mensuração de dados sobre a Educação.

Mesmo que estudos dessa natureza já ocorriam, o destaque para esse tipo de Avaliação aconteceu a partir dos anos de 1990 internacionalmente, com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) como representante, e nacionalmente, com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Seguindo nessa direção, o estado de São Paulo também instaurou a sua Avaliação própria, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), em 1996.

A partir do enfoque em mensurar uma certa qualidade da Educação com base em provas padronizadas e com o surgimento de novas Avaliações sendo impostas às escolas, foi realizada uma pesquisa de mestrado (Sturion, 2024) que originou este texto. Sob o título “Avaliações Externas: olhares de professores que ensinam matemática”, nós objetivamos com a pesquisa investigar quais as compreensões que professores que ensinam Matemática no 7º ou 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, na cidade de Rio Claro – SP, possuem acerca das Avaliações Externas.

Com o desenvolvimento da pesquisa, entendemos que as falas dos docentes versavam sobre quatro personagens: Avaliações Externas; Professores; Alunos; e Escola. Como as três últimas se relacionam com a primeira. Nesse sentido, visamos, com este texto, problematizar a relação entre as Avaliações Externas e as escolas, a partir da visão de professores que ensinam matemática. Para isso, apoiamo-nos em alguns aspectos teóricos sobre as Avaliações Externas que estão presentes nas salas de aula paulistas, na metodologia da pesquisa que sustenta nossa geração de dados, as entrevistas semiestruturadas. Então, discutimos as falas dos professores e, por fim, traremos nossas considerações finais sobre este estudo.

## 2 Perspectivas Teóricas sobre Avaliações Externas

Conforme posto na introdução, no Brasil, as Avaliações Externas se fizeram presentes a partir de 1990 com o SAEB. Atualmente, ele é realizado bienalmente com as turmas de 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. Tal avaliação avalia as áreas de Linguagens, Matemática e, de maneira amostral, Ciências da Natureza e Ciências Humanas (Brasil, 2023). Uma das implicações do SAEB é sua composição no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é o principal instrumento de medição e divulgação da qualidade da Educação brasileira (Brasil, 2007).

Já o SARESP, homologado em 1996, atualmente mantém um modelo de aplicação realizado anualmente para os estudantes dos 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, sendo que para os 3º e 7º anos a avaliação é amostral. O SARESP avalia as componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e das áreas de Ciências da

Natureza e das Ciências Humanas, que são cobradas anual e alternadamente. Assim como o SAEB, os dados provindos do SARESP compõem um indicador de desempenho, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) (Sturion, 2024).

Durante esses quase trinta anos, o SARESP foi acompanhado por outras Avaliações Externas paulistas que eram realizadas em paralelo. Até 2022, existiam três Avaliações estaduais em São Paulo para além do SARESP: a Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP), as Sequências Digitais (SD) e a Avaliação Diagnóstica de Entrada (ADE). Todas passaram a ser realizadas digitalmente, após a pandemia de COVID-19, de duas a três vezes ao ano e avaliavam as mesmas áreas que o SARESP. Entretanto, foram destituídas e substituídas, em 2023, pela Prova Paulista, que se mantém em vigor. Esta é aplicada nos três primeiros bimestres do ano letivo, a todas as turmas a partir do 2º ano do Ensino Fundamental, de maneira digital e analisa conteúdos semelhantes aos cobrados pelo SARESP.

Mesmo que o SAEB e SARESP possuam outros procedimentos de coleta de dados para além dos testes padronizados, como questionários socioeconômicos e relatórios enviados pelas escolas, esses instrumentos potentes para alimentar os dados do IDEB e do IDESP não são considerados para as suas composições (Sturion, 2024). Ambos os índices são calculados e publicados periodicamente e são formados pelo desempenho dos estudantes nas provas padronizadas, vinculadas ao SAEB e SARESP, respectivamente, em conjunto com o fluxo escolar (taxas de aprovação, reprovação e evasão). Os avanços nos resultados expressos por esses índices revelam, para seus idealizadores, o que é entendido por qualidade da Educação e influenciam o recebimento de recursos financeiros e técnicos, federais e estaduais, para escolas e professores (Sturion, 2024).

Quando temos, no debate, a noção de qualidade, ela é acompanhada da percepção sobre como entendemos as finalidades da Educação. Esta é um direito garantido pela Constituição de 1988 que em seu 205º artigo aponta que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Constitucionalmente, a Educação é corresponsabilidade do Estado e possui as finalidades de desenvolver a pessoa para o exercício da cidadania e do trabalho. Para além dessa perspectiva, nós concordamos com Paulo Freire de que ela deve formar moral e auxiliar os estudantes em seu desenvolvimento crítico, isto é, tem de possibilitar que eles se constituam enquanto seres históricos e sociais que pensam, criticam, sonham, comunicam-se e intervêm no mundo que os cerca (Freire, 2020a).

Em contrapartida, os idealizadores das Avaliações Externas entendem a escola como uma prestadora de serviços. Desse modo, prezam pela eficiência de seu produto, as habilidades e competências que os estudantes adquirem em seu período escolar, e pela divulgação do progresso de sua produção. A Educação, como direito constitucional e humano, é reduzida a um direito à aprendizagem dos conteúdos avaliados pelas Avaliações Externas (Horta Neto; Junqueira & Oliveira, 2016).

Segundo Freitas, Sordi, Malavasi e Freitas (2014), uma avaliação educacional pode ser compreendida como possuindo três níveis que não se dissociam: 1º) a avaliação da aprendizagem, realizada sob responsabilidade do professor; 2º) a avaliação institucional, feita na escola pelo seu coletivo; e 3º) a Avaliação Externa, realizada nacional, estadual ou municipalmente. Ainda, entendemos que “a avaliação em larga escala [...] é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do

desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas” (Freitas *et al.*, 2014, p. 47).

Do modo como estão funcionando, as Avaliações Externas, tanto nacionais quanto paulistas, propõem que por meio de um teste padronizado e com dados sobre o fluxo escolar seja possível analisar o desempenho de estudantes, professores e escolas e, por consequência, calcular a qualidade da Educação nacional ou estadual. Essa visão vai de encontro ao que Freitas *et al.* (2014) defendem. O contraste entre avaliar o desempenho de pessoas ou escolas, a partir de um teste pontual e acompanhar sistemas repousa em diferenciar que o primeiro causa a reorganização de planejamento e responsabilização e, o segundo, carrega a noção de avaliar longitudinalmente uma rede de ensino, utilizando todos os instrumentos de coleta de dados, após várias edições da Avaliação.

Assim, existe a noção de que resultados de provas padronizadas, aplicadas para todo um país, ou estado, tem o poder de gerar dados sobre a real situação das escolas e salas de aula. Porém, uma avaliação dessa natureza não consegue avaliar os processos presentes no interior das instituições escolares e que resultam em tais dados (Horta Neto *et al.*, 2016). Dessa forma, a retórica de que os resultados de Avaliações Externas são o reflexo nítido das realidades escolares não pode ser entendida como algo além do que é, uma ilusão.

Após apresentarmos, sinteticamente algumas perspectivas teóricas sobre Avaliações Externas, dedicamos atenção à metodologia utilizada na pesquisa e aos respectivos procedimentos.

### 3 Metodologia e Procedimentos

A pesquisa que originou este texto foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa, visto que ela é utilizada quando uma temática possui variáveis imensuráveis, podendo ser investigada de maneira aprofundada e em contato direto com as pessoas que estão imersas no contexto de interesse, o que possibilita que elas contem histórias que poderiam não ser encontradas em outras fontes (Creswell, 2014; Goldenberg, 2013). Assim, a preocupação está em reconhecer o significado que os participantes da pesquisa dão ao tema.

O estudo<sup>4</sup> foi construído com professores que ensinam Matemática<sup>5</sup> em escolas estaduais paulistas de uma cidade do interior de São Paulo vinculadas à Diretoria de Ensino de Limeira, SP, e que lecionavam nos anos escolares focos das Avaliações Externas paulistas em vigor, no ano de 2022. Desse modo, optamos pelos docentes dos 7º e 9º anos do Ensino Fundamental. Para chegarmos aos participantes, entramos em contato com a gestão das escolas que ofereciam essa etapa da Educação Básica. A partir dos coordenadores e diretores, contamos com a participação de seis das dez escolas previamente selecionadas e, ao todo, dez docentes aceitaram contribuir com a pesquisa.

Tendo como objetivo escutar o que os professores tinham a dizer sobre as Avaliações Externas, optamos por entrevistá-los. Assim, tivemos uma discussão com foco definido e com o intuito de que os participantes discorressem abertamente sobre a temática, de modo que conseguimos nos situar sobre suas compreensões (Rosa & Arnoldi, 2008).

Visando tornar o ambiente mais confortável, realizamos com os professores entrevistas semiestruturadas, pois toda a preparação foi organizada para que eles falassem sobre seus

<sup>4</sup> Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o parecer nº 6.641.100.

<sup>5</sup> Optamos por essa terminologia pois nem todos os docentes participantes da pesquisa eram graduados em Matemática, porém todos eram responsáveis por essa componente curricular.

pensamentos, opiniões e reflexões acerca do tema sem seguir uma ordem rígida. Também, esse tipo de entrevista possibilita que o roteiro elaborado previamente seja utilizado, apenas, como um guia da conversa, permitindo a abertura para falas que não foram previstas (Boni & Quaresma, 2005; Rosa & Arnoldi, 2008).

As entrevistas foram gravadas, com a autorização dos participantes, e transcritas. Após esse movimento, inspiramo-nos nas fases de *compilar*, *decompor*, *recompor* e *interpretar*, propostas por Yin (2016). Para compilar, as transcrições foram organizadas e separadas em grupos, a partir do ano escolar que o docente entrevistado lecionava. Para a decomposição, foram destacados e enumerados trechos das transcrições que remetiam às Avaliações Externas. Na etapa de recompor, organizamos os trechos de modo a identificar convergências entre eles. Por fim, na fase de interpretar, buscamos afinamentos para as temáticas encontradas. Ainda, tais etapas não seguem uma linearidade, elas interagem e podem ocorrer simultaneamente no decorrer da pesquisa (Yin, 2016).

#### 4 Escolas e Avaliações Externas: uma relação a partir do olhar de professores que ensinam Matemática

Durante as entrevistas, os professores relataram sobre os momentos de aplicação das Avaliações Externas, em especial as que acontecem apenas no estado de São Paulo e sobre como as escolas onde atuam se organizavam nesses períodos. O ponto central das falas dos docentes versava sobre as dificuldades na realização das Avaliações, já que parte delas passou a ser digital após a pandemia de COVID-19. Nessa perspectiva, um ponto que se destacou foi que mesmo em escolas que possuíam um laboratório de informática que comportasse uma turma completa, a plataforma disponibilizada pelo governo do estado não suportava a quantidade de acessos simultâneos dos estudantes. Os professores Thomas e Silvana<sup>6</sup> nos narram como a estrutura disponibilizada não é suficiente:

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

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

Assim, notamos que a atenção do governo do estado, repousada em buscar resultados, não direciona a devida preocupação para a garantia de que haja uma estrutura necessária para que os dados sejam alcançados. Essa ação de colocar as mensurações como foco dos administradores estatais, em contraposição ao provimento de estrutura, pode ser compreendida como uma das características da nova organização que vem tomando espaço nos órgãos de gestão pública, o chamado Estado<sup>7</sup> Avaliador. Este

consiste numa racionalização e numa redistribuição geral das funções (e dos poderes) entre o centro e a periferia, de maneira tal que o centro conservaria o controle estratégico global por meio de mecanismos políticos constituídos pela definição de

<sup>6</sup> Os nomes dos professores e das escolas são fictícios.

<sup>7</sup> Neste texto, quando nos referirmos à Estado, o entendemos não apenas como país, mas, também, como órgão superior de gestão de serviços públicos.

metas para o sistema educacional ou para um nível do sistema, e o estabelecimento de critérios e processos de controle de qualidade do produto (Yannoulas & Oliveira, 2013, p. 75).

Dentro desse panorama, temos uma alteração nas atividades da esfera pública. O Estado, gradualmente, abandona de modo parcial o seu papel de provedor de serviços públicos, como a Educação, e se estabelece como ente regulador, prezando pela instauração de modos de auditoria (Afonso, 2001; Yannoulas; Oliveira, 2013). Dessa maneira, a gestão privada adentra no setor público, porém, ao invés de priorizar um maior lucro, passa a direcionar suas forças para maximizar os resultados das escolas (Cássio, 2023). Nessa direção, as Avaliações Externas ocupam um lugar de destaque, visto que possibilitam a obtenção de dados de toda uma região e permitem um controle à distância em que o Estado se propõe a lidar apenas com os números expressos em indicadores de desempenho.

Segundo Afonso (2013), existem três fases do Estado Avaliador que, normalmente, interagem umas com as outras conforme acontecem. Na primeira delas, há o estabelecimento de Avaliações Externas, realizadas em larga escala para um mesmo país e os estados federativos possuem a escolha de integrar as Avaliações, ou não. A segunda fase se dá pelo aumento na quantidade de testes padronizados e pela criação de indicadores de desempenho. Com isso, ocorre o incentivo à competitividade e ocorre comparação entre regiões, escolas e professores. A terceira fase abrange as hipóteses, com as quais o autor conjectura que, a partir da competição, estimulada pelas Avaliações Externas, a Educação pública fica, cada vez mais, à mercê das lógicas de gestão privada.

No Brasil, esses processos podem ser percebidos pela quantidade de Avaliações nacionais e estaduais, que perpassam as escolas, pelos índices amplamente publicizados e pela forte influência que o empresariado brasileiro está exercendo nas decisões educacionais. Um exemplo desse terceiro ponto é o Todos pela Educação (TPE) que se coloca como uma organização da sociedade civil, sem interesses para além de contribuir com o aumento da qualidade educacional brasileira. Entretanto, segundo Martins (2019, p. 171), as instituições vinculadas ao TPE são: “Grupo Itaú, Gerdau, Pão de Açúcar, Instituto Ayrton Senna, Grupo de Institutos, Fundações e Empresas — GIFE, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ethos, Grupo Abril e outros mais”. O TPE se mobiliza para que seus membros sejam alocados em cargos dentro de Conselhos e Secretarias, com o objetivo de apresentarem aos poderes legislativos e executivos propostas de seu interesse e ditas em prol da qualidade da Educação (Sturion, 2024).

Esse é um exemplo de que as instituições públicas existem em uma organização neoliberal se se forem guiadas pelos interesses do mercado em seus propósitos e funcionamentos (Freitas, 2018). Mesmo que a privatização das escolas não tenha ocorrido em massa, no Brasil, há estratégias de introdução das lógicas empresariais nas gestões públicas, o que Freitas (2018) chama de vetores de privatização.

No panorama brasileiro, os movimentos supracitados em conjunto com o estabelecimento de um Estado Avaliador geram duas mobilizações. Por um lado, temos a descentralização das responsabilidades sobre a implementação e execução de políticas públicas avaliativas. Em contrapartida, há a centralização, no Estado, do controle sobre os modos de avaliar, seus resultados e sua divulgação. Assim, o governo se distancia cada vez mais das funções de provedor de bens e serviços educacionais (Afonso, 2001). Esse afastamento do Estado é exemplificado pelos professores como a falta de estrutura para a realização satisfatória das Avaliações. Para além das problemáticas com a plataforma, a professora Sueli pontua:

A gente depende de a sala de informática estar liberada... então, imagina uma escola, a “Jarid” [escola] é uma escola grande, cada turma tem mais de 40 alunos. Em um dia a gente não consegue fazer essas provas da AAP com a escola toda e elas são

bimestrais. A gente tem que tirar uma semana, é uma semana dos alunos o tempo todo saindo da sala de aula para estar fazendo essa prova. Os professores têm que se organizar, uma agenda e... às vezes, muitos notebooks ligados à internet, ela acaba caindo. Então, a gente tem esses problemas (Sueli — Escola Jarid Arraes).

A escassez de recursos relatada pela professora também pode ser entendida como uma redução de custos em prol da maior eficiência do sistema de ensino, o que, para um Estado Avaliador, pressupõe que se “deve financiar os resultados e não os recursos ou sua distribuição” (Maier; Sandri & Zanardini, 2023, p. 13). Desse modo, o governo parece preferir custear a disponibilidade de uma plataforma do que garantir o acesso à internet, computadores e suportes técnicos suficientes para que os processos das Avaliações paulistas sejam verdadeiramente realizados. Quando os professores relatam que a plataforma não salva as respostas, que a escola não possui acesso à internet ou que não há um número suficiente de computadores, fica-nos o alerta de que a escassez prejudica o que governo do estado tanto procura: os dados.

Outro ponto que complementa a falta de estrutura perpassa pelo que acontece quando os estudantes não conseguem fazer as provas nas escolas. Alguns dos entrevistados lecionam em escolas nas quais os discentes não possuem acesso aos meios digitais fora da instituição, como o trazido por Sônia e Sueli<sup>8</sup>.

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

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

Não, eles não fazem.

*Não fazem?*

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

A noção de que os estudantes “deveriam”, a partir de recursos próprios, possuir maneiras de realizar as Avaliações Externas, em ambientes que não sejam a escola também pode ser visto como movimento de um Estado Avaliador. Ao descentralizar parcialmente a tarefa de prover, outros atores do processo educativo são convocados a se tornar responsáveis por aquilo que falta (Afonso, 2001; Yannoulas; Oliveira, 2013). Com essa transferência, caso os indivíduos não disponham dos meios necessários, a culpa não recai sobre o Estado, que se isenta, mas sobre escolas, professores e estudantes que não realizaram o que foi imposto e não chegaram às metas estabelecidas.

Com a preocupação totalmente voltada para a obtenção de dados, temos que, para além de um afastamento organizacional da instituição pública, o Estado Avaliador mantém, e amplia, a distância com os contextos que avalia, mesmo querendo dizer sobre a qualidade destes. Nesse sentido, as Avaliações Externas paulistas são colocadas por seus elaboradores como potentes para averiguar o desempenho de estudantes e propor replanejamentos dos trabalhos pedagógicos (São Paulo, 1996, 2011; Transparência, 2023; Atendimento, 2024), embora os instrumentos considerados para essa análise sejam provas compostas por questões de múltipla escolha. A professora Magali corrobora com essa discussão ao expor que:

<sup>8</sup> Os trechos em destaque (itálico) são falas da pesquisadora.

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

Entendemos que se os idealizadores das Avaliações estão propondo que elas podem aferir sobre escolas, professores e estudantes, os responsáveis por elas, deveriam assumir as funções dos encarregados pela avaliação da aprendizagem, feita pelos docentes para os discentes, e da institucional, feita pelo coletivo escolar para a escola. Porém, como não ocupam esses lugares, seria importante que dialogassem com as pessoas que compõem o espaço escolar e soubessem sobre suas realidades, em especial, para calcular indicadores que pautam o recebimento de recursos por parte dos profissionais e das instituições (Sturion, 2024).

Ademais, ao não se preocuparem com o ambiente em que seus dados estão sendo coletados, as Avaliações não consideram aspectos muito importantes para o processo formativo, como narrado pela professora Sueli, ao perguntarmos a ela o que tais testes avaliam:

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

A Educação que acontece em escolas não envolve apenas o desenvolvimento de determinados conteúdos de componentes curriculares cobrados pelas Avaliações Externas. Uma formação depende, também, do aprimoramento de habilidades práticas e sociais. Restringir a Educação e, conseqüentemente, a sua qualidade a um “adestramento” que condiciona os estudantes a expressarem, em testes padronizados, o que é pedido, é limitar a formação desses educandos. Entendemos que o aluno “adestrado”, citado pela professora Sueli, é idealizado por gestores de nível superior do sistema de ensino que, entre outros meios, utilizam da publicização dos indicadores de desempenho e de suas conseqüências para conseguir estabelecer uma formação disciplinada e limitada (Sturion, 2024).

Apesar de importantes para a qualidade da Educação, aspectos como os conhecimentos práticos apontados pela professora Sueli não conseguem ser capturados pelos métodos propostos para as Avaliações, já que nem tudo o que é aprendido na escola pode ser medido por questões de múltipla escolha. Desse modo, supor que uma boa escola, com bons professores e discentes, pode ser caracterizada por dados em testes padronizados é desconsiderar todo o processo necessário para que eles sejam alcançados (Horta Neto *et al.*, 2016).

Pensando nas limitações de se utilizar um indicador de desempenho baseado em Avaliações Externas, Horta Neto *et al.* (2016), realizaram uma análise e pontuaram que entre suas desvantagens estão:

– transmitir uma visão imprecisa e até equivocada do assunto, caso tenham problemas técnicos ou sejam mal interpretados; – ensinar uma visão simplista do problema e das propostas para sua solução, fragilizando as decisões de gestores governamentais; – dificultar a explicitação dos julgamentos e das escolhas políticas que nortearam os procedimentos técnicos para a construção do índice, tal como o peso atribuído a determinada dimensão em detrimento de outra; – substituir o conceito que se pretende mensurar pela própria medida, fazendo com que um retrato simplificado seja considerado capaz de abarcar a complexidade inerente ao conceito ou, o que é pior, à



própria realidade enfocada; e, por fim – utilizar escalas adimensionais ou abstratas – que vão de 0 a 1 por exemplo –, uma vez que dificultam a compreensão das mudanças detectadas pelos indicadores que os compõem, por não terem uma relação mais próxima com os aspectos da realidade empírica que se deseja apreender (Horta Neto *et al.* 2016, p. 27).

Ainda, pautar um índice em uma média do desempenho dos estudantes pode encobrir desigualdades presentes no interior das escolas, já que a alta proficiência que alguns alunos demonstram pode compensar a baixa de outros e vice-versa. Além disso, tendo como componente para o cálculo do indicador o fluxo escolar, um aumento ou diminuição nesse dado não expressa se houve uma mudança no desempenho em Matemática ou na taxa de aprovados, por exemplo (Horta Neto *et al.*, 2016).

Mesmo que as Avaliações e os índices compostos por elas possuam inúmeras limitações, elas não são divulgadas para a população em geral, tal qual os indicadores. Ao contrário, o que é publicizado é que esse método permite a aferição e o estímulo da qualidade da Educação.

Quando gestores dos órgãos centrais dos sistemas educacionais se propõem a avaliar um aspecto tão relevante, e complexo, da Educação escolar quanto é a sua qualidade, entendemos que é importante que tais gestores dialoguem com as pessoas que fazem as escolas existirem. Esse ponto é colocado pelos professores ao relatarem sobre os dados não representarem nitidamente o ambiente escolar.

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

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

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

Quando apresentamos, aqui, a ideia de um diálogo, não o tratamos como mera conversa corriqueira entre os setores do sistema educacional. Pensamos no diálogo na perspectiva freiriana, em que ele “é este encontro [das mulheres e] dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (Freire, 2020b, p. 109, inclusão nossa).

Para Paulo Freire, é a partir do diálogo que nos entendemos e compreendemos o outro. Também, como requisito ao diálogo, Freire (2020a) apresenta a escuta, não como simples audição, mas na forma de uma abertura do sujeito aos modos de vivência do outro. Nesse sentido, torna-se possível criar melhores maneiras para a elaboração e a implementação das ideias. Somente nos colocando a escutar e dialogar com o outro, pacientemente, é que conseguimos falar com ele, mesmo que seja necessário, em algum momento, falar para ele (Freire, 2020b). Porém, segundo o descrito até o momento, nenhum desses movimentos, de escuta e diálogo, foi realizado entre os setores do sistema de ensino.

Ainda, Freire (2020b) salienta que o diálogo é impossibilitado quando os discursos se tornam inautênticos. Para o autor, a palavra<sup>9</sup> possui duas dimensões indissociáveis, ação e reflexão, que ao não estarem em equilíbrio inviabilizam o diálogo.

Nessa perspectiva, se, mesmo que em partes a ação é abandonada, a palavra se torna verbalismo, um discurso oco e sem movimentos que visem uma transformação da realidade

<sup>9</sup> Para Freire, a palavra autêntica vai de encontro com a acomodação. Ela permite a transformação nas relações entre indivíduos, o coletivo e o mundo. A partir da palavra, estamos no mundo como sujeitos e não meros objetos (Almeida & Streck, 2008).

(Freire, 2020b). Ao se dizerem preocupados com a qualidade da Educação, os gestores em níveis superiores do sistema de ensino a avaliam constantemente. Entretanto, ao não, verdadeiramente, conhecerem as realidades escolares, sem apresentarem as limitações dos testes e cálculos utilizados e afastados do provimento de recursos para as instituições, os dados tão amplamente divulgados se tornam inautênticos (Sturion, 2024). Essa noção é perpassada pela fala do professor João Paulo.

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

Paralelamente, se a reflexão é deixada de lado, a palavra se converte em atitudes sem potência para transformar a realidade, torna-se uma ação que deve ser feita, sem questionamentos, é realizada uma ação pela ação (Freire, 2020b). Mesmo que as Avaliações Externas tragam consequências para escolas e professores, ao serem colocadas como instrumentos para avaliar o trabalho docente e o desempenho dos estudantes, elas se findam nelas mesmas. Para as Avaliações de final de ciclo, como SAEB e SARESP, quando os resultados são amplamente divulgados, os contextos das escolas não são mais os mesmos, os estudantes e professores podem, até, já estar em outras instituições. Algo parecido ocorre com as Avaliações bimestrais, como a atual Prova Paulista, quando os dados chegam, os docentes, possivelmente, já estão focados em outros conteúdos, porque logo virá outra Avaliação Externa (Sturion, 2024). O professor João Paulo ilustra essa situação:

[...] eu tenho que me basear em um resultado de uma prova perdida do ano passado... e aquele aluno do ano passado nem é mais o mesmo que agora o desse ano, né, já passou um monte de tempo (João Paulo — Escola Ilana Casoy).

As escolas, seus professores e seus estudantes são ranqueados e sofrem as consequências de indicadores que não representam o contexto atual das instituições, o que torna ainda mais opacos os descritores da qualidade da Educação pública, em particular da paulista, considerando os componentes curriculares, dentre eles, a Matemática. Com a falta de diálogo e de veracidade com as limitações das Avaliações, em conjunto com o afastamento característico de uma organização imersa no Estado Avaliador, os discursos disseminados, baseados em indicadores de desempenho, tornam-se inautênticos.

## 5 Considerações finais

Nesta escrita, apresentamos problematizações sobre a relação entre as Avaliações Externas e a escola, a partir da visão de professores que ensinam Matemática no 7º ou no 9º ano, do Ensino Fundamental. Para isso, discutimos alguns aspectos teóricos sobre as Avaliações e seus funcionamentos e exibimos o contexto da investigação que inspirou a escrita deste texto. A partir de entrevistas semiestruturadas, dialogamos com a literatura e falas dos docentes sobre o modo como as Avaliações são usadas na relação entre: gestores em nível superior do sistema de ensino; escolas; e as pessoas do contexto escolar.

Como resultados da pesquisa, os professores que ensinam Matemática narram sobre como o sistema educacional paulista vem, progressivamente, afastando-se de suas funções em prover meios financeiros e técnicos para o pleno funcionamento das instituições educacionais e, em alguns aspectos, transferindo suas responsabilidades para outros atores como escolas, professores e estudantes. Ademais, a preocupação com as estruturas escolares nos parece ter sido substituída pela fixação em possuir dados questionáveis sobre a qualidade da Educação e o conhecimento desenvolvido pelos estudantes.

Entretanto, conforme apontamentos dos professores – ao se proporem a aferir algo sobre a qualidade da Educação, ou até mesmo o aprendizado dos estudantes, em particular o de Matemática – entendemos que não é por meio de uma prova padronizada, aplicada para toda uma região, em conjunto com taxas de aprovação, reprovação e evasão, que os gestores centrais do sistema de ensino conseguirão informações que reflitam o contexto escolar em questão. Ao não prestarem a devida atenção nas diversas realidades presentes nas escolas, elaborando instrumentos de cálculo mais precisos para representar com maior fidedignidade essas instituições, tais gestores centrais continuarão obtendo dados que exibem informações opacas.

Essas verdades não nítidas continuam sendo amplamente divulgadas, por meio dos indicadores de desempenho, e entendidas como espelhos das realidades escolares, sem a devida elucidação sobre as limitações de seus métodos. Nesse cenário, entendemos que tais dados podem influenciar as salas de aula, os professores e estudantes de algumas formas. A primeira delas diz respeito aos números questionáveis expressos nos índices, os quais chegam aos gestores centrais do sistema de ensino e esses são capazes de argumentar para a elaboração, ou manutenção, de políticas públicas educacionais que poderão afetar diretamente o funcionamento das instituições escolares. Além disso, o avanço ou não nos indicadores de desempenho pauta o recebimento de recursos financeiros e técnicos para as escolas e salários para os professores, o que tem potencial para prejudicar o desenvolvimento das aulas.

Ainda, a busca por atingir as metas estabelecidas para que as consequências não sejam prejudiciais às escolas e professores pode promover o “adestramento” de estudantes por meio do desenvolvimento de uma cadeia de responsabilização. Com o afastamento do Estado de suas responsabilidades, estas passam para as Secretarias de Educação, Diretorias de Ensino, chegando às escolas e recaindo sobre os professores e estudantes. Isso ocorre, pois, estes dois últimos agentes estão mais próximos da resolução das Avaliações Externas, o primeiro sendo cobrado para trabalhar o que irá ser avaliado e, o segundo, no papel de ter que reproduzir o que lhe foi passado.

Compreendemos que os pontos trazidos até o momento devem ser preocupações da Educação, em geral, e da Educação Matemática, em particular, posto que a Matemática é um dos pontos de interesse dos idealizadores das Avaliações Externas desde seus primórdios, sendo vista como uma ferramenta importante para desenvolvimento que eles propõem aos estudantes.

Da mesma forma, como entendemos que a Educação deve ter por finalidade possibilitar a formação de educandos morais e críticos, assim, também, vemos a Educação Matemática. Compreendemos que a Matemática pode proporcionar uma forma de interpretar o mundo, viabilizando que pontos a serem melhorados sejam encontrados e, conseqüentemente, que, com base, na identificação desses pontos se inscreva oportunidades para a transformação da realidade que nos cerca.

Entretanto, quando os responsáveis pelas Avaliações colocam a Matemática como um ponto muito relevante para aferir a qualidade educacional, entendemos que seus objetivos vão de encontro ao que expusemos. Tendo a busca pela melhoria nos números dos indicadores como um dos pontos centrais para os gestores em nível superior do sistema de ensino, as aulas devem ocorrer em prol apenas do aumento desses indicadores. Desse modo, a Matemática acaba sendo trabalhada em virtude do “adestramento” dos educandos, pois, muitas vezes, é apresentada aos alunos como um conjunto de fórmulas pré-estabelecidas que devem ser decoradas e aplicadas, em especial, nas Avaliações Externas. Logo, vemos o estímulo de uma formação que permite ao educando apenas aprender a seguir normas, definidas previamente, sem questionamento.

Ao nosso ver, a real preocupação do governo do estado parece estar em cumprir protocolos de aplicação e divulgação dos resultados sobre uma dita qualidade da Educação

pública, ao invés de, verdadeiramente, prezar por ela. Assim, há o abandono da corresponsabilidade do Estado, que é determinada pela Constituição, com uma Educação que proporcione uma formação moral e crítica, como a entendemos. Nessa direção, o governo isenta-se, também, das consequências por não atingirem as metas nos indicadores, as transferindo para escolas e professores. Com isso, estes últimos poderão ser punidos pelo mesmo governo que deveria garantir as estruturas organizacionais e físicas para a execução das políticas públicas que elabora.

Diante do exposto no presente estudo, os métodos avaliativos utilizados por responsáveis pelo sistema educacional paulista não parecem possuir legitimidade política, visto que se pautam em resultados numéricos, sem os relacionar com as realidades escolares. Além disso, como o governo não exerce sua função de provedor das estruturas necessárias para a realização das Avaliações Externas, esses instrumentos podem perder, também, sua legitimidade técnica.

### Agradecimentos

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) pelo apoio para a realização deste trabalho – código de financiamento 001.

### Referências

- Afonso, A. J. (2001). Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, 22(75), 15–32.
- Afonso, A. J. (2013). Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, 18(53), 267–284.
- Almeida, C. D. & Streck, D. R. (2008). Palavra / Palavração. In: Streck, D. R.; Redin, E. & Zitzoski, J. J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. (2. ed., 1. reimp., pp. 299-300). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Atendimento SEDUC. (2024). *Prova Paulista – Perguntas Frequentes/FAQ*. <https://atendimento.educacao.sp.gov.br/knowledgebase/article/SED-07470/pt-br>.
- Boni, V. & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Em Tese*, 2, 68–80.
- Brasil. Ministério da Educação. *Portaria nº 267, de 21 de junho de 2023*. (2023). Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb no ano de 2023. Brasília, DF.
- Brasil. Presidência da República. *Decreto nº 6.094*. (2007). Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas. Brasília, DF.
- Brasil. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil*. (1988). Brasília, DF.
- Carvalho, L. M. (2009). Governando a Educação pelo espelho do Perito: uma análise do PISA



- como instrumento de regulação. *Educação & Sociedade*, 30(109), 1009–1036.
- Cássio, F. (2023). Gestão para resultados na escola pública. In: Corti, A. P.; Cássio, F. & Stroco, S. (Org.). *Escola Pública: práticas e pesquisa em Educação*. (pp. 81–92). Santo André, SP: UFABC.
- Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. Porto Alegre: Penso.
- Freire, P. (2020a). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (66. ed.) Rio de Janeiro, RJ/São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Freire, P. (2020b). *Pedagogia do Oprimido*. (75. ed.). Rio de Janeiro, RJ/São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Freitas, L. C. (2018). *A Reforma Educacional da Educação: nova direita, velhas ideias*. (1. ed.). São Paulo, SP: Expressão Popular.
- Freitas, L. C.; Sordi, M. R. L.; Malavasi, M. M. S. & Freitas, H. C. L. (2014). *Avaliação Educacional: caminhando pela contramão*. (7. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Goldenberg, M. (2013). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. (13. ed.). Rio de Janeiro, RJ: Record.
- Harvey, D. (2005). *O Neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo, SP: edições Loyola.
- Horta Neto, J. L.; Junqueira, R. D. & Oliveira, A. S. (2016). Do Saeb ao Sinaeb: prolongamentos críticos da avaliação da educação básica. *Em Aberto*, 29(96), 21–37.
- Maier, T. T.; Sandri, S. & Zanardini, I. M. S. (2023). Neoliberalismo e Estado avaliador: considerações sobre seus desdobramentos nas políticas educacionais. *Educação em Foco*, 26(48), 1–20.
- Marrach, S. A. (1996). Neoliberalismo e Educação. In: Guiraldelli Junior, P. (Org.). *Infância, Educação e Neoliberalismo*. (pp. 42-56). São Paulo, SP: Cortez.
- Martins, E. M. (2019). *Empresariamento da Educação Básica na América Latina: redes empresariais prol educação*. 252f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Menecucci, F. A. (2023). *Neoliberalismo, Consumismo e Educação Financeira: reflexões de cidadãos-professores-estudantes de pós-graduação em Educação Matemática*. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP.
- Rosa, M. V. F. P. C & Arnoldi, M. A. G. C. (2008). *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. (1. ed.). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. *Resolução SE n. 27, de 29 de março de 1996*. (1996). Dispõe sobre a implantação do SARESP. São Paulo, SP.



São Paulo, (Estado). *Videoconferência: Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP)*, 22 de agosto de 2011. (2011) São Paulo, SP.

Sturion, B. C. (2024). *Avaliações Externas: olhares de professores que ensinam matemática*. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP.

Transparência Educação. (2023). *Avaliações Educacionais*.  
<https://transparencia.educacao.sp.gov.br/Home/Avaliacao>.

Yannoulas, S. C. & Oliveira, T. S. (2013). Avatares de Prometeu: duas décadas de avaliação e regulação das políticas educacionais. *Linhas Críticas*, 19(38), 71–88.

Yin, R. K. (2016). *Pesquisa Qualitativa do Início ao Fim*. Tradução de Daniela Bueno. Revisão técnica de Dirceu da Silva. Porto Alegre, RS: Penso.